



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

COLEGIO DE PEDAGOGÍA

LA DIDÁCTICA: DOS MOMENTOS CLAVE EN SU CONFORMACIÓN

TESINA

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

P R E S E N T A

SANDRA ISABEL MARTÍNEZ RUIZ

ASESORA DE TESINA:
MTRA. GLENDA MARÍA DEL CARMEN CABRERA AQUINO



CIUDAD DE MÉXICO
ABRIL DE 2014



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecida de ser una orgullosa egresada de la UNAM, específicamente de la FFyL y con los docentes que incidieron en mi formación.

Agradezco a mi mamá y papá por el cariño y protección que siempre he recibido de su parte.

A mis hermanos y a mi querido Abraham porque son muy importantes en mi vida.

Obviamente a Mario, pues eres mi mejor amigo, mi siempre fiel colega, mi gran compañero y más....

A mi asesora y maestra Glenda quien me apoyó para concretar mi trabajo de titulación.

A mis sinodales, en especial a la maestra Pilar por el tiempo que dedicó para la revisión de mi escrito.

Índice

Introducción	3
Capítulo 1. Delimitación de la disciplina didáctica.....	9
1.1. El origen de la disciplina didáctica.....	10
1.2. El sentido de la didáctica.....	12
1.2.1. La disciplina didáctica como teoría y práctica.....	14
1.3. La conformación de los conocimientos de la didáctica.....	15
1.3.1. La dimensión pedagógica de la didáctica.....	16
1.3.2. El encuentro de las ciencias de la educación y la didáctica.....	18
1.4. La diversificación de la disciplina didáctica.....	20
1.4.1. Didáctica general.....	21
1.4.2. Didácticas especiales.....	22
Capítulo 2. La enseñanza, el objeto de la didáctica.....	25
2.1. La enseñanza y el aprendizaje.....	25
2.2. El valor de la enseñanza.....	27
2.2.1. Las intenciones de la práctica de enseñar.....	28
2.3. La enseñanza antes de la didáctica.....	30
2.3.1. Los sofistas y la enseñanza.....	31
2.3.2. Sócrates y la mayéutica.....	32
2.4. La enseñanza en la didáctica.....	33
2.4.1. Las implicaciones sociales de la enseñanza y la didáctica.....	34
2.4.2. La connotación ética de la didáctica.....	35
2.5. La enseñanza, un objeto de estudio compartido.....	36
2.5.1. La psicología en la didáctica.....	38
Capítulo 3. Primer momento. El surgimiento de la didáctica y su dimensión general.....	41
3.1. Antecedentes de la Didáctica Magna.....	42
3.1.1. El humanismo en la educación.....	43
3.1.2. Propuestas para la enseñanza humanista.....	45
3.2. Los retos de la enseñanza de Comenio.....	48
3.3. La influencia de la ciencia en Comenio.....	49
3.3.1. La ciencia moderna, referente de la Didáctica Magna.....	50

3.3.2. Ideas filosófico- naturalistas de Bacon.....	51
3.4. Propuesta didáctica de Comenio.....	53
3.4.1. Características de su método de enseñanza.....	54
3.4.2. El carácter prescriptivo y normativo de la Didáctica Magna.....	56
3.4.3. Los principios de la Didáctica Magna.....	57
Capítulo 4. Segundo momento. Desarrollo y orientación de las didácticas especiales.....	61
4.1 El conocimiento científico a partir del siglo XIX.....	62
4.1.1. La corriente científica del positivismo.....	62
4.1.2. Surgimiento de las ciencias humanas y sociales.....	65
4.2. El papel de la didáctica a partir del siglo XIX.....	66
4.2.1. Las implicaciones de la didáctica científica.....	67
4.2.2. El enfoque tecnicista de la didáctica.....	69
4.3. La didáctica y la diversificación de la enseñanza.....	70
4.3.1. La influencia de las ciencias de la educación en la didáctica...	71
4.4. El planteamiento de las didácticas especiales.....	73
4.4.1. El sentido de la enseñanza desde una didáctica especial.....	73
4.4.2. Las didácticas especiales en función de los contenidos escolares.....	74
4.4.3. El desarrollo de las didácticas especiales en el siglo XIX.....	75
4.4.4. Una didáctica para cada disciplina.....	76
Conclusiones.....	79
Fuentes consultadas.....	83

¡Ojalá todas estas cosas queden esculpidas, no en las puertas de los templos, ni en las portadas de los libros, ni en los ojos, lenguas, y oídos de todos los hombres, sino en sus corazones! Ciertamente hay que procurar que todos aquellos que tienen la misión de formar hombres hagan vivir a todos conscientes de esta dignidad y excelencia y dirijan todos sus medios a conseguir el fin de esta sublimidad.

Juan Amos Comenio. Didáctica Magna

Introducción

El trabajo que a continuación se presenta sigue una línea de investigación en torno a los orígenes y transformaciones que ha sufrido la disciplina didáctica, para ello se han retomado los conocimientos que explican su surgimiento y el cambio que esta disciplina ha tenido con base en sus referentes epistemológicos. Esta situación ha llevado a la didáctica a ser valorada más allá de una visión que la reduzca a una simple instrumentalización (Díaz Barriga, 2009), y en cambio es concebida como un constructo teórico situado en un momento determinado desde el cual construye su sentido sobre qué es, cómo conforma sus saberes y a partir qué paradigmas lo ha hecho.

Derivado de lo anterior, el presente trabajo se divide en dos grandes apartados, en el primero, que incluye los capítulos uno y dos, se presentan las orientaciones generales que la didáctica ha tenido para desarrollar sus saberes, así como determinar en qué medida su conformación ha estado influida por su propio objeto de conocimiento, a saber: la enseñanza. El objetivo de este apartado es caracterizar qué se entiende por didáctica desde su relación con la enseñanza y en el marco del conocimiento pedagógico, psicológico y de las ciencias de la educación. Por tanto, resulta importante resaltar el trabajo de Comenio en la medida que sus orientaciones continúan aún vigentes

En el segundo apartado, capítulos tres y cuatro, se exponen dos momentos clave que han determinado a la didáctica teóricamente. Así se tiene que la didáctica como disciplina tiene su origen con Comenio, quien trató de colocar a la didáctica como una disciplina científica que dotara de método a la enseñanza. En el segundo momento, se parte del cambio de enfoque que sufrió la didáctica, de ser vista como una sola disciplina constituida como

unidad, al concepto de didácticas especiales o especializadas que toma fuerza a partir del siglo XIX con la influencia del positivismo.

Mientras que en el primer apartado se introduce el concepto de didáctica desde su doble concepción: didáctica general / didácticas específicas, en el segundo apartado, se profundiza en ambas nociones. En este sentido, para identificar los dos paradigmas que han determinado la forma en que se conceptualiza la didáctica se ha retomado a Kuhn (2012), cuando dicho autor señala que:

La transición de un paradigma en crisis a uno nuevo del que pueda surgir una nueva tradición de ciencias normal dista de ser un proceso acumulativo logrado mediante la articulación o extensión del paradigma viejo. Más bien es una reconstrucción del campo a partir de nuevos fundamentos, reconstrucción que cambia algunas de las generalizaciones teóricas más elementales del campo, así como muchos de sus métodos y aplicaciones ejemplares (Kuhn, 2012:176).

Por lo anterior, la perspectiva de este trabajo es situar a la didáctica desde sus principales referentes y raíces teórico – conceptuales y no desde una visión historiográfica, que aún y cuando es muy valiosa, tendería a establecer una línea de tiempo que no necesariamente reflejaría el cambio de enfoque del saber didáctico.

Así entonces se puede observar que ambos momentos que se recuperan en este escrito están determinados por un enfoque paradigmático en torno a la concepción imperante de ciencia tanto en el siglo XVII como en el siglo XIX. Por tal motivo, la elección de estos momentos obedece a un intento de aportar elementos que permitan entender cómo se ha estructurado el concepto de la didáctica a partir de visiones que tratan de dotarla de sentido y de pertinencia.

Desde esta perspectiva, se tiene que la didáctica es una disciplina que se explica mediante la enseñanza, por lo que esta actividad delimita los alcances y posibilidades que asume para concretar sus propuestas en un momento

determinado y ello la conduce a abordar esta actividad desde diferentes dimensiones. En consecuencia, la didáctica también ha mantenido una constante sobre la conformación de sus saberes, a partir de la influencia que ha tenido de otros campos de conocimiento que intervienen para guiar la enseñanza, lo que ha provocado que se hayan diversificado sus saberes para seguir dirigiendo las nuevas disposiciones y dispositivos del campo.

La didáctica desde el siglo XIX ha transitado en dos dimensiones al construir sus saberes, dimensiones que se crearon a partir de las problemáticas a las que se enfrentó esta disciplina como fue la imposibilidad de abordar desde un solo enfoque la enseñanza cada vez más especializada, pues tanto la didáctica general como las didácticas especiales son el resultado de la articulación y especificidad del desarrollo de los saberes didácticos para atender las nuevas condiciones de la educación, lo que se ha intentado hacer de forma rigurosa a partir de su cercanía con los saberes científicos en los que se apoya.

En esta línea, la didáctica desde su origen ha construido sus saberes a partir de un sentido de ciencia, como lo propuso Comenio en la Didáctica Magna, quien le asignó un carácter formal a esta disciplina al haber tomado como referente los conocimientos científicos que imperaban en su tiempo, hecho que le valió para definir el enfoque normativo de esta disciplina y también su responsabilidad para prescribir la enseñanza escolar.

Así se descubre que la evolución y definición de la didáctica es cercana al desarrollo de los conocimientos científicos, al respecto Camilloni (2006) menciona que la didáctica es un campo disciplinario que no se ha aislado del movimiento general de las ciencias de cada una de las épocas en que ha sido construido un discurso didáctico y esto es algo que se tomará en cuenta para el desarrollo de este trabajo.

En el entendido de que la didáctica se ha definido en relación con las tendencias de los saberes de la ciencia y desde las intenciones que persiga la enseñanza en determinado proceso educativo, derivado de su compromiso social y de la ideología de cada época. Es necesario para este trabajo, poner

atención en los planteamientos socio-culturales que perfilaron las dimensiones de la didáctica, así como sobre los referentes científicos que enmarcaron la creación y desarrollo de sus conocimientos en torno a la enseñanza.

Para comprender el estado actual de la didáctica es necesario recuperar los conocimientos que le han dado sentido a la disciplina puesto que a la fecha persiste un desconocimiento sobre su campo epistemológico, tanto que se ha llegado a dudar del carácter disciplinar que posee a pesar de tener más de cuatro siglos de historia. De esta forma, el trabajo que se presenta parte de reconocer los conocimientos que ha desarrollado la didáctica en torno a la enseñanza y cómo ésta última ha posibilitado desarrollar los conceptos que estructuran y delimitan a la propia disciplina, principal responsable de establecer los enfoques y preceptos acerca de la enseñanza.

A continuación se presenta el desglose de cada uno de los capítulos que componen este trabajo. Como primer acercamiento a la didáctica en el capítulo uno se emprenderá la tarea de delimitar a esta disciplina con el propósito principal de comprender de qué se ocupa la didáctica y qué ha determinado el rumbo de los conocimientos que ha construido. Al respecto, se indagará sobre los referentes y hechos que han dado la pauta para la conformación de la didáctica, tales como la propuesta que elaboró Comenio pues sin sus aportaciones no se hablaría de didáctica o al menos no se entendería como actualmente se concibe. También se presentarán las dos principales orientaciones que describen a la didáctica, sea vista como una teoría o una práctica de la enseñanza ya que desde ambos enfoques se reconoce a esta disciplina.

Asimismo, se expondrá de forma concreta el vínculo que posee la didáctica con otros campos disciplinares que determinan, en buena medida, lo que es esta disciplina, tal es el caso de la pedagogía y las llamadas ciencias de la educación, las cuales comparten su interés por la enseñanza. Para comprender los alcances de la didáctica se presentarán las dos dimensiones que la orientan se trata de la didáctica general y la especial o específica dimensiones desde las que se pone en marcha cualquier intervención didáctica en la actualidad.

En el segundo capítulo se aborda al objeto de la didáctica, es decir la enseñanza, actividad que por sí sola posee una situación compleja derivada de ser concebida desde múltiples dimensiones, esto es algo que ha heredado la didáctica por ser la disciplina que asume su estudio y define su práctica. En este capítulo, como primer acercamiento a la enseñanza se revisará la distinción entre enseñanza y aprendizaje, puesto que son las dos actividades inmersas en todo acto educativo.

Para comprender la importancia que tiene la enseñanza en la vida de las personas y, por tanto, en la conformación de la sociedad, se retomarán dos eventos en la historia de la enseñanza que ponen en evidencia que esta actividad ha estado inscrita en todo momento en las intenciones que la sociedad le asigne. Se trata, en el contexto de la antigua Grecia, de la educación a cargo de los sofistas y el método de enseñanza socrático, ambos eventos se revisarán como metodologías de enseñanza que antecedieron a la conformación de la didáctica.

Para seguir con esta exploración sobre la enseñanza se identificarán las características de esta actividad humana, las cuales han determinado la forma en que se constituye la disciplina, también se señalará el hecho de que la enseñanza ha conducido a la didáctica a elaborar sus conocimientos junto con otros campos disciplinarios que aportan sus saberes como sucede con la psicología que es una disciplina que a la fecha posee una fuerte influencia el tema de la enseñanza vista desde el aprendizaje.

A lo largo del tercer capítulo, se revisan las características que explican la conformación de la *Didáctica Magna* (Juan Amos Comenio) y desde la que se define la disciplina didáctica, principalmente en su dimensión general, por ello se presenta, en primera instancia, parte del contexto que enmarcó el surgimiento de esta disciplina, así como los trabajos que antecedieron a esta idea de didáctica.

Se retoman los señalamientos que Comenio elaboró sobre la educación de su tiempo, ya que a partir de su interés por resolver las problemáticas educativas

fue que desarrolló su propuesta didáctica. Para lograr este trabajo, Comenio consideró los saberes científicos de la época, por lo que se referirán algunos de los que dicho autor recuperó, como fueron las nociones de las ciencias modernas y los preceptos que le inspiró Bacon para la implementación de un método de enseñanza.

Por último, en este capítulo se presentan los componentes que sustentan la didáctica comeniana, como son las características que delimitaron la conformación del método de enseñanza, el sentido prescriptivo y normativo que estableció en su propuesta didáctica, además de los principios e ideas que impregnaron toda la Didáctica Magna.

En el cuarto y último capítulo, se indaga sobre las implicaciones que tuvo la dimensión de la didáctica especial a partir de la didáctica de Comenio, ya que este autor, además de plantear el enfoque de la didáctica general, también advirtió sobre la necesidad de tomar en cuenta los elementos que se involucran en la enseñanza, para así poder organizar la educación tomando en cuenta todas sus vertientes.

Posteriormente, se exploran algunos rasgos presentes en el desarrollo de las ciencias del siglo XIX y principios del siglo XX, pues es en esta época la didáctica transitó hacia importantes cambios que le permitieron ampliar sus conocimientos en cuanto la dimensión de didácticas especiales. Por ello es valioso, para este trabajo, recuperar los saberes científicos que la orientaron, como fue la influencia de la corriente positivista y la incursión del enfoque de las ciencias de la educativas en la escena educativa, a partir del cual la didáctica intentó replicar el sentido de ciencia imperante, además de retomar los saberes de las ciencias educativas como parte integral de sus referentes que le permiten implementar sus métodos de enseñanza.

Capítulo 1. Delimitación de la disciplina didáctica

Al revisar parte de los referentes y antecedentes que constituyen a la didáctica, se puede identificar que esta disciplina mantiene una pluralidad de interpretaciones además de diversas formas en las que se pone en práctica, puesto que es vista como arte, como ciencia, como técnica, como teoría de la enseñanza o como disciplina aplicada, lo cual es una situación que no se puede ignorar al abordar este campo de conocimiento, y aunque no es la intención de este trabajo entrar en el debate sobre este punto, sí es necesario rescatar los componentes que caracterizan a esta disciplina para entender de qué se trata.

Es claro que la didáctica posee un carácter polisémico, hecho que ha provocado sea vista como una disciplina en un estado de crisis de identidad, pues se piensa que no posee una delimitación clara sobre su campo de acción ni una teorización sólida que la ampare.

La falta de certeza sobre el estatus de la disciplina didáctica obedece a varias razones; primero, es consecuencia de la intervención que otras disciplinas hacen sobre su campo de estudio, situación que la ha conducido a construir sus saberes desde múltiples dimensiones y también ha llevado a desdibujar su ámbito de acción. Asimismo, es usual que se emplee el concepto de didáctica como “adjetivo” para caracterizar una actividad, un proceso o un objeto dentro de cualquier acto educativo, por ejemplo; se habla de material didáctico para referir a todos aquellos objetos que se emplean en determinada práctica educativa, como son el pizarrón, los plumones, las diapositivas, etcétera.

Lo anterior, deja en desventaja a los saberes que dicha disciplina ha construido desde sus referentes teóricos, pues ante esta última noción la didáctica queda acotada sólo a una mera instrumentación. Con respecto a esta situación, Alicia Camilloni (2006) menciona que la didáctica se encontraba claramente delimitada en su momento de origen en comparación con lo que le ocurre en la actualidad.

A la fecha se aprecia una constante en los conocimientos que ha construido la didáctica, ya que esta disciplina centra su discurso a partir de las finalidades educativas y el tipo de contenido que se enseña, se ocupa de la metodología implementada, define el papel que asume tanto el docente como el alumno así como de los materiales y recursos que se emplearán; además, establece las formas de evaluación que se aplicarán en el proceso educativo. Ésas son las principales actividades que desarrolla la didáctica tras su cometido de ser la responsable de la enseñanza.

Derivado de su propósito que es, propiciar el aprendizaje a través de definir diversos mecanismos y escenarios para la enseñanza, se dice que la didáctica es una teoría de la enseñanza, de carácter normativo y prescriptivo que está orientada hacia la acción de los docentes, (Civarolo, 2008).

Sin duda, pensar en la didáctica invita a explorar acerca de sus orígenes para explicar la idea que se ha construido sobre ella y tener presente cómo se han conformado de sus conocimientos, así como las características que posee su campo de estudio que cada vez más se ha ido diversificado, todo lo cual es consecuencia de la evolución de esta disciplina y la cercanía que ha tenido con otros campos disciplinarios que comparten su interés por la enseñanza.

1.1. El origen de la disciplina didáctica

Para comprender la didáctica como disciplina es necesario tener como referente a Juan Amós Comenio, quien ha sido el pensador más influyente en el tema; tanto que para muchos especialistas es reconocido como el padre de la didáctica debido a que fue quien definió el sentido de esta disciplina y logró la sistematización del acto educativo a partir de establecer un método de enseñanza. Con ello transformó la forma de concebir la educación de las escuelas del siglo XVII mediante la creación de *la Didáctica Magna*, obra que data del año 1632 y su edición latina de 1657, en la que se establecieron los lineamientos de la disciplina didáctica con el fin de atender los problemas de la enseñanza en la escuela, además de establecer el rol del maestro a partir de

comprender que la enseñanza juega un papel fundamental para la formación de cada ser humano.

Con la Didáctica Magna se determinaron los temas centrales de los que se ocupará dicha disciplina y es, desde esta época, que se empleó el término de didáctica para designar a todos aquellos saberes que intentan sistematizar y dar un orden a la educación en la escuela, o sea a las diversas metodologías que se han conformado para poner en práctica a la enseñanza. Así, desde la didáctica de Comenio se definieron “los aspectos nodales de la práctica de la enseñanza; concreta y especialmente, a los principios que orientan el hacer, entendidos como método” (Civarolo, 2008: 52).

Al respecto se puede agregar que si bien antes de Comenio ya se tenían metodologías de la enseñanza, a partir de él se nombró a esos saberes como didáctica.

Derivado de comprender que la didáctica surgió para intentar sistematizar a la educación formal, es evidente pensar que la propuesta de Comenio obedeció a ese fin pues ahí definió una manera sobre cómo llevar la enseñanza en el ámbito escolar, y concibió que dicha actividad era esencial para la educación, por ello se amparó de los saberes científicos de su época para desarrollar su propuesta.

Lo que estableció Comenio sigue siendo un planteamiento vigente en nuestros días dentro del campo educativo; como lo menciona Díaz Barriga (2009: 124), él planteó “la necesidad de un orden gradual de los contenidos, la búsqueda de condiciones óptimas para el aprendizaje, el papel del método en la enseñanza”, por eso resulta inevitable referir la obra de Comenio siempre que se aborda la didáctica ya que a partir de su propuesta se reconoce formalmente el origen de la disciplina, puesto que promovió la génesis de la idea de didáctica (Civarolo, 2008), y también los conocimientos que desde ese momento le fueron asignados a ésta.

1.2. El sentido de la didáctica

A raíz de ser la enseñanza el objeto de la didáctica, los saberes que ésta genera se han dado a partir de diversos enfoques, los cuales se pueden definir como saberes normativos, prescriptivos y descriptivos así como explicativos; de estos enfoques, los dos últimos centran su interés en comprender a la didáctica y a su objeto de estudio, lo cual sirve para mejorar y reflexionar sobre su práctica, en cuanto al enfoque de disciplina normativa y prescriptiva son los saberes que construye la didáctica principalmente para poner en acción la enseñanza.

Con respecto a los saberes que describen y explican la enseñanza, Camilloni (2007c: 51) delimita las particularidades de cada uno de estos enfoques en la didáctica:

 Cuando describe trata de presentar una realidad objetiva y conceptualizada que abarca tanto los actos que se observan en los otros cuanto los procesos mentales y afectivos que se infieren a partir de la comprensión e interpretación de lo observado en uno mismo y en los demás. Cuando explica, la didáctica se ocupa de los componentes de la acción y la situación de enseñanza, de las relaciones entre los componentes, de la naturaleza y los alcances de esas relaciones, así como de la incidencia de las variables y los rasgos de los factores que se logran identificar y que interactúan en la situación didáctica.

En cuanto su carácter normativo y prescriptivo, Díaz Barriga (2009) refiere que Comenio conformó en la Didáctica Magna una teoría en la que se establecieron los núcleos problemáticos que caracterizan el campo de esta disciplina, asimismo, la didáctica ha sido un espacio en el que se pone atención principalmente a la práctica de la enseñanza, por ello es vista como una teoría normativa que orienta la práctica a partir de prescribir la enseñanza aunque su forma de entenderse cada una ha variado con el paso del tiempo.

Siguiendo con esta idea, se puede decir que a la didáctica normativa "le corresponde elaborar principios para la acción y comunicarlos de manera tal que puedan ser llevados a la práctica, poniendo de manifiesto una función de intervención directa. Así la didáctica, junto con la ética y la política, deben enfrentar los problemas de informar la acción y los riesgos que esto conlleva" (Picco, 2010: 209), pues la norma orienta el deber ser que invariablemente se asocia a una escala de valores y el sentido que se tenga sobre determinado fin, en este caso, educativo. Desde esta perspectiva la didáctica se ve "comprometida con un proyecto social de política educativa y se propone solucionar los problemas que éste plantea encontrando las mejores soluciones para facilitar la buena enseñanza" (Camilloni, 2007c: 56).

En cuanto al sentido prescriptivo de la didáctica, éste se encuentra relacionado con la práctica o sea, se centra y perfila a fin alcanzar determinado aprendizaje, por ello desde esta perspectiva se elaboran reglas que orientan la enseñanza en función de teorías del aprendizaje que suelen surgir del campo de la psicología, a la fecha esta orientación de la didáctica es la que se desarrolla primordialmente para definir los diversos métodos de enseñanza.

Actualmente, entre los enunciados prescriptivos y normativos que se elaboran en la didáctica, existe una tendencia a aislar o dar por hecho los fines y valores educativos que implica cada una de las acciones de la enseñanza, por tanto se emplean las reglas y la normativa de la didáctica de forma neutral, lo que conduce a esta disciplina a desarrollar sus saberes desde un sentido estrictamente instrumental.

Lo anterior, muestra un panorama general sobre los enfoques que la didáctica asume para elaborar sus conocimientos a partir de su interés por la enseñanza, enfoques que fueron sugeridos desde su origen y que han sido modificados mediante la influencia que tiene de los conocimientos de la ciencia y del contexto que la determina con el paso del tiempo.

Con la conformación de estos saberes se corrobora que la didáctica está destinada a explicar y configurar todo tipo de saber que permita poner en

práctica la enseñanza, puesto que define las teorías que se generan sobre esta actividad a partir de reflexionar sobre ella e intentar comprenderla, lo cierto de esto es que, desde cualquier enfoque que se aborde esta actividad, la didáctica será la encargada de la enseñanza, por tal motivo, es el objeto de conocimiento de esta disciplina.

1.2.1. La disciplina didáctica como teoría y práctica

A partir de Comenio se definieron las formas desde las que construye la didáctica sus conocimientos, es claro que esta disciplina centra su labor en poner en práctica la acción de enseñar y en reflexionar sobre la enseñanza con lo que toman forma las teorías didácticas, así ésta disciplina siempre será referida hacia algún tipo de conocimiento sobre la enseñanza que permita apoyar la labor docente mediante una orientación sea teórica o práctica.

Viendo los conocimientos de la didáctica como teoría, se dice que Comenio, más allá de establecer un método de enseñanza, estableció una teoría de la educación que englobó los fines y medios educativos enmarcados desde una concepción filosófica y antropológica (Civarolo, 2008), por tanto, su legado es considerado una propuesta pedagógica derivada de su reflexión sobre la enseñanza en función de sus finalidades educativas.

Concentrada en la acción, la disciplina didáctica nació “como un conjunto de principios y normas de orientación para una práctica, o sea: comenzó por donde otras áreas terminaron; no se constituyó por una conquista progresiva de autonomía a través de investigaciones y reflexión que condujesen a la identificación y delimitación de su especificidad” (Soares, 1994, citado por Civarolo, 2008: 153). Con esta idea se explica que la didáctica es una disciplina que está orientada hacia la práctica educativa, esto es, define los mecanismos de la enseñanza a partir de su principal figura que es el docente. Sin duda, este carácter de la didáctica es también herencia de su mentor, pues esta orientación se perfiló a partir de Comenio quien organizó los métodos y las reglas de acción que permitan una enseñanza eficaz para el logro de objetivos educativos determinados (Davini, 2006).

A partir de esta perspectiva se reconoce que la didáctica es una disciplina que, si bien se involucra principalmente en la práctica escolar, su función va más allá de proporcionar una técnica o un modo de instrumentar el acto de enseñar, situación contraria que se pretendió desde el positivismo al articular la didáctica con una orientación neutral sobre las implicaciones sociales que conllevan la enseñanza, pues con las críticas que se le hacen al respecto, se sabe que no puede ser sólo una práctica aislada de los valores y fines educativos, sino que es además un conjunto de conocimientos resultado de la reflexión y definición que realiza sobre sí y sobre la enseñanza, la cual es valorada como una actividad humana con implicaciones sociales que tienen cabida desde un sentido pedagógico.

1.3. La conformación de los conocimientos de la didáctica

La definición de los conocimientos que ha construido la didáctica puede entenderse desde dos dimensiones: una endógena y otra exógena; lo anterior es una forma de interpretar la manera en que la didáctica ha conformado sus conocimientos al equiparar este hecho con el análisis que Meneses (2010) elabora sobre los conocimientos pedagógicos, dicha situación trata de explicar el vínculo que mantiene la didáctica con otros campos de conocimiento.

Al hablar sobre su situación endógena, se refiere a la relación que mantiene la didáctica con la pedagogía, que es la disciplina que invariablemente forma parte de su campo de conocimiento, tal es la proximidad entre ambas que se llega a interpretar el origen de la didáctica en función a la pedagogía, ya que ambas comparten su objetivo respecto a la enseñanza, en tanto la pedagógica centra su interés en todo lo referente a la educación. Así se concibe que, la pedagogía junto con la didáctica son las disciplinas que posibilitan el estudio de la enseñanza a la par de perfilan el sentido que ésta asume dentro de determinado proceso educativo.

Por lo que respecta a su carácter exógeno la didáctica es una disciplina que se ha apoyado de conocimientos que pertenecen a otros campos disciplinares para la conformación de sus saberes, en este aspecto se puede mencionar a

las disciplinas o ciencias de la educación que auxilian tanto a la didáctica como a la pedagogía, esta visión sobre la relación que tiene la didáctica con otros campos tuvo su consolidación desde la concepción de las ciencias de la educación en el siglo XX.

Si la didáctica es desde su dimensión endógena y exógena una disciplina llena de entramados de diversas disciplinas que intervienen en su campo de estudio, su situación se complejiza aún más cuando sus saberes se ramifican en función de la enseñanza, hecho que la ha conducido a abordar su objeto de estudio desde distintas dimensiones. Como consecuencia de todo lo anterior, es comprensible que al intentar determinar el sentido de la didáctica, esto se convierte en una tarea nada sencilla puesto que es un campo de conocimiento que se han pluralizado con la intención de seguir asumiendo su responsabilidad ante la educación.

1.3.1. La dimensión pedagógica de la didáctica

Si bien Comenio nunca habló de pedagogía, sí atendió la dimensión que le corresponde a esta disciplina, por ello se dice que la primera concepción sobre la pedagogía se dio para atender los problemas de los maestros en su labor de enseñar, esto lo denominó como didáctica y es también con este mismo acto que se conformó parte de la problemática pedagógica. Así la Didáctica Magna significó más que una guía para la enseñanza, un documento en el que se evidencia una reflexión sobre la práctica educativa que elaboró Comenio a partir de la función de la enseñanza, tema que se abordará más adelante.

Por lo anterior, una forma de entender la naturaleza de la didáctica es en relación con la pedagogía, y es por este hecho que ambas disciplinas se encuentran vinculadas a partir de su interés por la enseñanza, así los saberes de la didáctica corresponden a una intervención sobre la educación, particularmente sobre la enseñanza, lo que conduce a la didáctica a emplear ciertos valores y perseguir determinada meta en función de su sentido pedagógico (Contreras, 1994).

Al respecto de la relación que guarda la pedagogía y la didáctica, se dice que al ocuparse ambas de la enseñanza cada una lo asume de diferente forma:

Mientras la didáctica está animada por la explicación sobre el saber escolar, la pedagogía se orienta por la dimensión social de dicho saber y por las prácticas efectivas cuyo recinto son tanto la escuela como la sociedad. El saber didáctico es del orden práctico y el saber pedagógico es de orden filosófico, sociológico e histórico (Zambrano 2006: 199).

Asimismo, a partir de Comenio se inscribe en la didáctica una idea pedagógica y es en su reflexión donde encontrará sus fundamentos, ya que ahora se puede advertir que a partir de la dimensión pedagogía se "...ofrece un atractivo campo para la realización de una profunda y sistemática reflexión epistemológica que contribuya al señalamiento de los problemas teórico–metodológicos en esta área" (De Alba, 1990: 99).

Por ello, se comprende que el pensamiento pedagógico implica tener presente los referentes histórico, culturales así como político-filosóficos que permean a la educación (Zuluaga, 2003), lo que a su vez define la idea sobre el ser humano y también da la pauta para perfilar la formación de las personas en un momento determinado, donde la didáctica no escapa de esa conformación, así esta disciplina requiere concebir su parte histórico-política para identificar los objetivos sociales que posee todo acto educativo (Díaz Barriga, 2009).

Siguiendo esta idea es evidente que, desde su referente pedagógico, "la didáctica no puede ser simplificada en un mero metodologismo sin tener en cuenta otras consideraciones educativas a las que el método debe servir" (García, 2008: 14).

Considerar la dimensión pedagógica de la didáctica implica entonces, entender la dimensión ética de la enseñanza, pues más allá de saber cómo hacer que los alumnos aprendan o determinar el rol del maestro, es necesario abordar

esta actividad a partir de cuestionarse sobre los motivos de la enseñanza, o sea, saber el para qué y por qué de la educación.

Lo anterior confirma “si se acepta, en general, que la didáctica tiene como propósito y como objeto de estudio la enseñanza, podemos sostener que el docente, quien lleva a cabo tal tarea, porta en sí mismo la representación del conjunto de supuestos y formas de acción que caracterizan un determinado modo de enseñar en una cultura escolar y social” (Durán, 2012: 22), por tanto, la enseñanza es una actividad humana que compromete moralmente a los actores que la ponen en práctica a partir de las intenciones educativas que persistan en determinado momento.

Derivado de esta exposición de ideas, es un hecho que la didáctica siempre ha estado ceñida por sus intenciones pedagógicas y es así que Civarolo (2008: 22) supone que; “la dimensión pedagógica ha sido y sigue siendo un aspecto a considerar en cualquier intervención didáctica o situación en la que exista algún atisbo intencional de enseñar algo a alguien”, por tanto al hablar sobre la didáctica se habla también sobre asuntos pedagógicos.

1.3.2. El encuentro de las ciencias de la educación y la didáctica

En el campo de la educación, incluida la enseñanza y el aprendizaje, han sucedido importantes transformaciones que repercuten inevitablemente en la didáctica y en la pedagogía, pues ahora no sólo se habla de pedagogía para entender el hecho educativo sino que también se retoma el concepto de ciencias de la educación para explicarlo, situación que es vista por diversos autores, como un evento que conduce a una simple sustitución en el empleo de estos términos, lo cual se da a raíz de ciertos problemas de traducción o bien por la influencia que se tuvo de la escuela francesa en la escena educativa a principios del siglo XX (Moreno y de los Arcos, 1999).

Lo anterior forma parte de las ideas que circulan en cuanto identificar el origen de las ciencias de la educación, pero existe en contraparte otra justificación sobre su creación, se trata de entender que las ciencias de la educación son resultado de una nueva realidad en la que se reconoce abiertamente la

necesidad de que intervengan diferentes disciplinas para lograr estudiar todas las aristas educativas, pues la educación es valorada como un fenómeno complejo que requiere de estas ciencias educativas, como son: la sociología de la educación, la psicología de la educación, por mencionar algunas y, que son las que permitirán comprender y atender apropiadamente cada uno de los ámbitos que dan sentido a la educación y, lo que desde la sola pedagogía se reconoce sería imposible llevar a cabo de forma rigurosa.

Dentro de esta orientación, señala Mialaret (1977, citado por Moreno y de los Arcos, 1999: 18) que: “la elección de la expresión ‘Ciencias de la educación’ no consiste en poner un vestido nuevo a una práctica antigua: no es resultado de una moda, ni la expresión de una pretensión vana por parte de los profesores; se trata, al contrario, de algo más profundo y que corresponde a una nueva realidad”.

Aún con la incursión de las ciencias de la educación, la pedagogía mantuvo su interés por “comprender tanto la acción como la intención del acto educativo y para ello se apoya en las explicaciones de las otras ciencias (Zambrano, 2006: 110), así la reflexión sobre la educación sigue siendo el punto de partida de la pedagogía y, como menciona Zuluaga (2003), con el surgimiento de las ciencias de la educación no se eliminó a la pedagogía, sólo la obligó a establecer un estrecho diálogo con otras ciencias con el fin de enriquecerse como disciplina.

Al concebirse la existencia de las ciencias de la educación, esto ha provocado que múltiples ciencias intervengan en el ámbito educativo y promovió a su vez que los conocimientos de la pedagogía y la didáctica se construyan a partir de la cientificidad de múltiples disciplinas (De Alba, 1990), dicha situación ha llevado a que ambas disciplinas se hayan beneficiado de lo que aportan las ciencias de la educación, pero al mismo tiempo esto ha provocado un clima de incertidumbre sobre lo que le corresponde a cada una pues se encuentran en un entramado de múltiples saberes que desde su trinchera pretenden dar cuenta del hecho educativo.

A partir de la noción de ciencias de la educación la didáctica no sólo está vinculada con la pedagogía, desde esta idea ahora convergen diversas disciplinas que abonan sus saberes para que la didáctica cumpla con su tarea, así gran parte de los conocimientos que a la fecha genera la didáctica son consecuencia de la influencia que tiene de las ciencias de la educación.

Todo lo anterior dejó en la didáctica un carácter complejo y provocó una confusión de sus prácticas pues desde este enfoque se define para el campo educativo la presencia de diferentes ciencias que le ayudan a comprender en su totalidad a la enseñanza, así la didáctica asume un carácter “multiforme, de ahí la participación de diversas ciencias que con sus métodos y enfoques buscan dar cuenta de su comportamiento” (Zambrano, 2005: 19).

Con la incursión de las ciencias de la educación en el campo de la didáctica se pueden identificar dos situaciones, por un lado; el ser constituida la didáctica desde un carácter interdisciplinar tiene como ventaja que al relacionarse con las ciencias de la educación esto le aporta un mayor entendimiento sobre su campo, lo que la convierte en una disciplina receptora de múltiples saberes, a la vez de aporta sus conocimientos al resto de las ciencias de la educación. Por otra parte, la didáctica desde esta misma situación ha padecido la desventaja de ser reducida por las otras disciplinas hasta el punto de no ser valorada como parte de éstas, lo que ha provocado el desdibujamiento de la didáctica como disciplina siendo que está lejos de ser una nueva disciplina (Camilloni, 2006).

1.4. La diversificación de la disciplina didáctica

Derivado del carácter complejo que define a la enseñanza, la didáctica se ha visto influida de este hecho en el momento en que conforma sus saberes, por ello desde su origen con Comenio, la Didáctica Magna buscó atender de manera integral todas las dimensiones e implicaciones que conlleva la enseñanza, así este autor se propuso englobar en una sola didáctica todo lo relacionado con la enseñanza, situación que logró según nos dice Civarolo (2008), debido a la visión que tuvo del Renacimiento y que reflejó al pensar la integración de todo conocimiento en un sistema fundado científicamente.

A partir del siglo XIX la didáctica conformó principalmente sus saberes al concebir la enseñanza de manera segmentada, siendo el resultado de esta orientación, la vigencia de múltiples campos de conocimiento que buscaban atender de forma puntual las vertientes de la enseñanza, ya sea con respecto de los contenidos a enseñar, las características de los educandos o las formas de enseñar, así estos últimos saberes que produjo la didáctica son identificados como especializados, los cuales se revisaran más a detalle en los siguientes capítulos de este trabajo.

De acuerdo con Basabe y Cols (2007: 134), el motivo que llevó a la didáctica a diversificar sus conocimientos y su campo de acción radica en “la imposibilidad de transmitir <<todo a todos>> y la necesidad de definir, entonces, <<qué a quienes>>”, desde esta idea resultó insostenible la pretensión de Comenio de incluir todo lo referente a la enseñanza en las escuelas en un solo tratado pedagógico pero ello no implicó que los conocimientos sobre la didáctica desde su perspectiva general quedaran en desuso.

A partir de esta perspectiva, actualmente en el campo de la didáctica se conciben dos enfoques mediante los que se distinguen y desarrollan los conocimientos que produce la didáctica, saberes que son reconocidos como de carácter general o especial (o específico); ambos tienen en común el interés por atender la acción de enseñar sólo que cada uno lo aborda desde distintos enfoques que pueden llegar a ser compatibles, lo mismo que ser totalmente ajenos, por ello es conveniente explicar las aportaciones que hace cada uno al conocimiento de esta área.

1.4.1. Didáctica general

Como su nombre lo indica, intenta hacerse cargo de la enseñanza desde un enfoque más integral. Esta forma de concebir a la didáctica tuvo su origen con la propuesta de Comenio en el siglo XVII, desde esta óptica se pretende establecer normas y principios que prescriban las prácticas de la enseñanza de forma universal y que se pueden implementar en cualquier ámbito escolar así

como en todos los niveles educativos independientemente del tipo de conocimientos por enseñar.

Los conocimientos que se producen desde la didáctica general se inscriben en un planteamiento global que incluye todos los elementos que concurren en el acto de enseñar, como son, los principios, modelos, diseños, técnicas y procedimientos que se plantean de forma generalizable para que pueda implementarse en situaciones y contextos diferentes, (Escribano, 2004). Y esto invita a que sus saberes sean transferibles y adaptables a las condiciones particulares que se suscitan en la actividad de enseñar. Como menciona Civarolo (2008: 105), Comenio conformó “un método para aplicar a la enseñanza de todas las materias”, así creó una propuesta didáctica homogeneizadora, o sea general.

Derivado de ello, se desarrollaron saberes generalizables para la práctica educativa, así la didáctica se conformó ligada a la implementación de un sólo método que reguló la enseñanza en las escuelas, situación que le dio un carácter universal a esta disciplina.

1.4.2. Didácticas especiales

Las didácticas especiales son saberes que se han desarrollado fuertemente a partir del siglo XIX aún cuando desde la Didáctica Magna se perfiló su sentido, estos saberes corresponden a los trabajos elaborados sobre determinados conocimientos y que son transmitidos en el ámbito escolar. Su característica y diferencia con la didáctica general se da a partir de que estas propuestas didácticas se elaboran en función ya sea de los contenidos que se enseñan o en cuanto a las características evolutivas de los sujetos que aprenden, por lo que se toma en cuenta las capacidades de aprendizaje de los alumnos (Davini, 2006).

Los saberes didácticos específicos cuando son disciplinarios se desarrollan en función de transmitir contenidos particulares dando lugar a la enseñanza de las matemáticas, ciencias, artes, de tal suerte, refiere Escribano (2004: 26); “la

didáctica general se ocupa de los principios, modelos, diseños, técnicas, procedimientos generalizables a situaciones y contextos diferentes mientras que la didáctica especial se orienta a las diferentes materias o contenidos curriculares”.

Las didácticas especiales al igual que la general pretenden normativizar los procesos de la enseñanza, siendo la principal distinción entre ambos enfoques el hecho de que las didácticas especiales segmentan y focalizan la realidad de la enseñanza de la que asumen responsabilidad, mientras que la didáctica general pretende acotar todo acto de enseñanza y definirlo de forma integral.

La producción de las didácticas especiales, en comparación con el enfoque de didáctica general, es reconocida como un conocimiento asincrónico, esto quiere decir, el desarrollo de los saberes de las didácticas especiales son campos de conocimiento que se construyen entre sí de forma independiente y en muchas ocasiones sin contemplar el referente de la didáctica general, pues son los expertos de la disciplina o contenido por enseñar quienes se ocupan de proponer los procesos mediante los que enseñaran sus conocimientos y no necesariamente recurren a los saberes de la didáctica general para ello, sino que sólo desde su experiencia llevan a cabo su tarea educativa . Esto por ende impacta a los conocimientos de la didáctica general, puesto que, se encuentra aislada de las propuestas de las didácticas especiales, lo que ha llevado a que ambos enfoques de la didáctica tiendan a desarrollar sus saberes ajenos unos a los otros y es por lo que la didáctica general y las didácticas especiales son identificados como saberes autónomos.

Esta situación las ha conducido a no ser reemplazables las unas con las otras ya que cada una posee conocimientos significativos que son vistos por Camilloni (2007a: 37) como “una gran red de conocimientos y de producción de conocimientos”, que obliga a retomar ambos enfoques al abordar la didáctica ya que pertenecen al mismo campo de conocimiento.

Es claro que “las didácticas generales y las específicas se constituyen bajo una rígida disciplina normativa ligada a políticas educativas (...), pues con ello se

asegura que posea sólidos fundamentos teóricos” (Durán, 2012: 21), y por tanto sus conocimientos suelen estar arraigados a las pretensiones ideológicas de cada momento social.

Para concluir este capítulo, se puede agregar que si bien la disciplina didáctica suele estar marcada por una serie de bemoles que no le permiten consolidar su campo de estudio o al menos ser reconocida como un área que se encarga puntualmente de la enseñanza, no se puede dejar de lado el legado que la didáctica ha ofrecido para el ámbito educativo, por tanto es fundamental explorar al respecto de lo que ha generado la didáctica, como es, el trabajo hacia los procesos de enseñanza y aprendizaje, es por ello que, en el siguiente capítulo se abordaran estos temas.

Capítulo 2. La enseñanza, el objeto de la didáctica

Para definir el campo de conocimiento de la didáctica se puede decir que esta disciplina se ocupa de atender toda problemática que se genere al enseñar, por ello es común admitir que el objeto de la didáctica es la enseñanza, así la relación que guarda la enseñanza y la didáctica es de doble entrada pues queda claro que la didáctica es la disciplina responsable de la enseñanza y por su parte la enseñanza es la actividad que determina la construcción de los saberes de la didáctica.

Al hablar sobre la didáctica es necesario tener conocimiento de las características que le dan sentido a la enseñanza como es el hecho de ser una actividad social que mantiene una historia muy cercana a la evolución humana, por tanto, en este trabajo se retomarán los saberes que definen la enseñanza ya que al comprenderla, se logran explicar los enfoques bajo los que esta disciplina ha orientado sus saberes y que están vinculados con los procesos educativos en que se inscribe.

2.1. La enseñanza y el aprendizaje

Al indagar en cualquier hecho educativo se logra identificar que existen invariablemente dos acciones que se ponen en acción, la enseñanza y el aprendizaje, por lo cual se puede afirmar que ambas acciones son parte de un solo proceso, el educativo. Al ser vista la enseñanza-aprendizaje como actividades complementarias pero que poseen características particulares (Fenstermacher y Soltis, 1989), es importante resaltar que el peso que cada una de éstas tiene dentro de determinado proceso educativo tiende a orientarse en función de la teoría que lo ampare, llámense teorías de la enseñanza, que intentan prescribir cómo debería de desarrollarse la enseñanza o, a partir de las teorías del aprendizaje, mismas que se concentran en explicar cómo y por qué sucede el aprendizaje, el cual cabe aclarar, constituye un proceso orgánico complejo del que todo ser humano es capaz de realizar y que involucra un cambio cognitivo y de conducta en él (Gagné, 1975).

En la actualidad existe una orientación teórica que permite diferenciar conceptualmente estas dos actividades que intervienen en la educación, lo anterior para muchos es algo cuestionable ya que entienden que la enseñanza y el aprendizaje son nociones que no pueden separarse, puesto que ambas son interdependientes, tanto que suele reconocerse que la primera depende de la segunda, así se identifica que el aprendizaje es el fin último de la enseñanza por ello la enseñanza no tendría sentido si no existiera el aprendizaje.

Al ser la enseñanza una actividad que promueve el aprendizaje y no depende su permanencia del logro de su propósito, es que se concibe una disociación entre estas dos actividades, y esto toma sentido al conocer lo que dicen Basabe y Cols, (2007: 127) al respecto:

Puede haber enseñanza y no producirse el aprendizaje, éste puede producirse parcialmente o incluso puede suceder que el otro aprenda algo diferente a lo que le fue enseñado. Entonces entre los procesos de enseñanza y aprendizaje no hay una relación de tipo causal que permita asumir que lo primero conduce necesariamente a lo segundo.

Desde esta idea ambas actividades ahora son concebidas dentro de dos procesos de naturaleza distinta por ello la didáctica asumirá que su objeto, o sea la enseñanza, tiene características particulares que debe tener presente a la hora de emprender cual acción sobre ella. Bajo esta noción, la enseñanza es valorada como una actividad intencional y para que ocurra un efectivo proceso de enseñanza, refieren Fenstermacher y Soltis (1989), se debe incluir el compromiso de dos personas, una que posee cierto contenido o habilidad y otra que carece de éste en donde se establece algún tipo de relación para que, quien tiene el conocimiento haga que la otra persona lo adquiera, así la enseñanza permite la transmisión de contenidos de una persona a otra, dichos contenidos corresponden a saberes establecidos derivado del contexto y pensamiento de cada época en particular.

2.2. El valor de la enseñanza

Al reconocer que la enseñanza es parte fundamental dentro de cualquier proceso educativo ya que a partir de ésta se orienta el aprendizaje de los individuos, su transcendencia toma sentido desde el momento en que el ser humano reconoció el papel que juega la educación para el logro y consolidación de la sociedad que construye en cada época, así esta actividad dejó de ser un proceso natural, espontáneo y desordenado y se convirtió en un proceso sistemático que asumió ciertas responsabilidades (Basabe y Cols, 2007), de tal suerte que la educación se constituyó en un factor determinante para la consolidación de la sociedad y la enseñanza se incorporó como el medio que trabaja a favor de la construcción y adquisición del conocimiento que el ser humano ha acumulado a lo largo de su historia

La educación es una acción inmersa en la vida de toda persona pues siempre ha estado ligada a una idea de ser humano y a un fin, por tal motivo, se define como, un proceso de humanización. Con respecto a esta última idea queda claro que conocer es una actividad que está ligada “originalmente a una situación existencial; el ser humano tuvo que formarse un plan de acción frente a las cosas del mundo y necesitó saber qué se podía hacer con ellas y qué no se podía hacer (...) necesitaba ‘comprender’ su entorno o perecería” (Toledo, 1998: 24), visto de esta forma, la educación es entonces un proceso de formación de la persona y la enseñanza es la actividad que provoca dicho proceso, por lo que enseñar es un acto intencionado y de estructura sistemática para enseñar el conocimiento.

Al instaurarse la escuela como el escenario hegemónico de la educación (Pineau, 2001), o sea se convirtió en la institución encargada de la educación y formación de las personas y fue reconocida como una parte fundamental del proceso social y cultural:

La escuela se impuso mediante complejas operaciones de negociación y oposición con las formas educativas presentes. Así, el triunfo de la escuela implicó la adopción de pautas de escolarización

por ciertas prácticas pedagógicas previas o contemporáneas –como la catequesis o la formación laboral– y la desaparición de otras – como la alfabetización familiar o los ritos de iniciación y de transmisión cultural (...). Mediante esta estrategia, la escuela logró volverse sinónimo de educación y subordinar al resto de las prácticas educativas (Pineau, 2001: 310).

A partir del surgimiento de las escuelas, la enseñanza se dirigió desde el salón de clases donde el maestro asumió el papel de guiar la educación mediante los procesos de enseñanza para el aprendizaje de los conocimientos, los cuales vistos desde un enfoque epistemológico, corresponden a los saberes que la humanidad ha alcanzado desde su amplio desarrollo a partir del dominio y capacidad de control que tiene sobre múltiples aspectos de su vida.

En consecuencia, el conocimiento del que se encarga la didáctica de enseñar es el reflejo y acumulación de saberes que el ser humano ha conquistado con el paso del tiempo y son conocimientos que se han organizado desde diversos campos disciplinarios. Así, "la enseñanza y la acción docente en las instituciones educativas no pertenecen al mundo de las decisiones privadas sino a una acción pública con consecuencias sociales significativas" (Davini, 2008: 57). Por tanto, el acto de enseñar posee ciertas responsabilidades morales, pues transmitir los conocimientos y valores culturales es resultado de la estructura social de la que forma parte.

2.2.1. Las intenciones de la práctica de enseñar

La enseñanza es una actividad humana caracterizada por ser; un acto consciente de una persona que tiene la firme intención de influir sobre el aprendizaje de otro (Feldman, 1999). Enseñar es, un acto intencional que se realiza conforme a los valores éticos de quienes tienen a su cargo dicha responsabilidad, sean los docentes, el Estado mediante sus instituciones educativas y también a través de aquellas instituciones que aún cuando no tienen como función esencial el educar, ponen en práctica procesos educativos o actividades formativas, así como también de particulares que instruyen y

orientan el aprendizaje de determinados conocimientos de acuerdo con sus intereses y necesidades.

Enseñar es entonces, una actividad que se pone en práctica sea para transmitir conocimientos, para guiar una determinada función o para corregir una habilidad, por ello "la enseñanza siempre responde a intenciones, es decir, es una acción voluntaria y conscientemente dirigida para que alguien aprenda algo" (Davini, 2006: 17).

Asimismo, la enseñanza no sólo es vista desde un enfoque instrumental que tiene cabida en cualquier entorno educativo y de implicaciones individuales que se observan al influir en el aprendizaje de las personas, la enseñanza es además una actividad social que posee ciertas reglas éticas para su ejecución.

La enseñanza entendida como una acción social está obligada a ser consciente de sus implicaciones sociales, lo cual es una situación que se deriva del tipo de educación que se desarrolle, al respecto menciona Zambrano (2006: 232) el acto de "educar no es un asunto de simples intenciones. (...) el acto de educar es, que se quiera o no, una forma de vincular el valor, los fines y los saberes", y esto vinculado a la enseñanza corrobora que la construcción de los saberes didácticos se encuentra determinada por las responsabilidades que les asigne la sociedad en determinado momento.

Siguiendo con esta idea, se reconoce que el acto de enseñar se da desde dos vías, una que promueve determinados aprendizajes y otra que se encarga de transmitir saberes específicos:

Aunque la acción de enseñar se desarrolla en un espacio acotado entre dos o más personas, implica un acto de democratización de un saber, (...) En otros términos, sus fundamentos y sus resultados no pertenecen restringidos a la pequeña esfera interpersonal, sino que puede habilitar mayores grados de conciencia acerca del mundo (Zambrano, 2006: 18).

Al respecto es claro que la enseñanza no puede dejar de lado su dimensión ética ya que todo acto deliberado que pretenda influir sobre el aprendizaje de otra persona obliga a que sea tomada en cuenta y se asuma una responsabilidad sobre la enseñanza.

Menciona Civarolo (2008: 154): “al ocuparnos de definir qué enseñamos y cómo lo enseñamos, hay que considerar que estas preguntas están impregnadas de valores que suponen también posicionamientos ideológicos”, pues no se debe pasar por alto el hecho de que la enseñanza, además de influir en la vida de las personas, también tiene consecuencias en el devenir de la sociedad y en el destino de las naciones (Basabe y Cols, 2007).

De todo lo anterior, se logra identificar que el valor de la enseñanza se deriva de dos situaciones, primero del hecho de ser la enseñanza una actividad humana que compromete moralmente a los actores que la ponen en práctica y segundo de su invariable dimensión social, pues la enseñanza responde a necesidades y funciones que superan a quienes se hacen cargo de ella, por esta razón se requiere concebir a la enseñanza desde la estructura social a la que pertenece para así comprenderla por completo.

2.3. La enseñanza antes de la didáctica

Para comprender etimológicamente a la didáctica Durán (2012: 32) explica el sentido ético y por ende pedagógico de esta disciplina ya que “la palabra didáctica deriva del griego *didaktike* (“enseñar”). Enseñar es instruir, hacer adquirir conocimiento, implica dar consejo, dar escarmiento por medio del ejemplo y del testimonio acerca de algo que sirve de experiencia para la vida sucesiva”.

Al ser la enseñanza el sentido de esta disciplina es que también se puede explicar a la didáctica por medio de esta actividad pues aunque Comenio situó en ella el hacerse cargo del campo de la enseñanza, ello no implica que los saberes de dicha disciplina hayan sido creados a partir de su obra (Civarolo, 2008), de acuerdo con esta situación existe una historia sobre la conformación

de la enseñanza previo a Comenio así, en este trabajo se retomarán dos momentos como ejemplos que dan cuenta de la relevancia que ha significado la labor del maestro para la humanidad, y no por ello se niega que existen otros referentes de la enseñanza, pero la intención de este apartado es reconocer que mediante la educación se ha permitido la perduración de las sociedades en todo momento, lo que resulta evidente al referir que la enseñanza es una actividad invariablemente social.

2.3.1. Los sofistas y la enseñanza

Comenzando por los antiguos griegos quienes intentaron exaltar la capacidad racional del ser humano, fue una sociedad que se caracterizó por ser “consciente de que (...) tiene algo en común con el mundo de los fenómenos que hace que (...) pueda interpretar y llegar efectivamente a dar una explicación intelectual de todo lo que aparece a su alrededor” (Bedoya, 2005: 21), es desde esta explicación que se entiende la importancia que tuvo la formación de las personas desde ese momento; al respecto, se idearon estrategias que permitieran dar un orden y estructura a la labor de enseñar por tanto esta tarea quedó a cargo de los sofistas quienes son catalogados como “los educadores de la sociedad ateniense y los primeros pedagogos especialistas en el arte de enseñar” (Civarolo, 2008: 28).

Los sofistas, haciendo honor al significado de su nombre *sabio*, al convertirse en maestros de los futuros dirigentes del Estado implementaron un método de enseñanza para la formación de los jóvenes de aquella época conocido como dialéctica, su labor de enseñar la llevaron a la práctica exaltando la importancia que tenía el uso de la palabra para la sociedad de ese momento, así su enseñanza se basó en el debate y la principal habilidad que fomentaron en sus estudiantes fue el arte de convencer con la palabra, dicha habilidad que desarrollaron a partir de establecer un aprendizaje en la oratoria mediante la retórica (Abbagnano y Visalberghi, 1979).

Siendo la retórica el método del que fueron fundadores, se convirtió en el medio de enseñanza que ayudó a los sofistas a fomentar en sus alumnos la

práctica de la argumentación, pues para ellos tiene más fuerza la palabra que la validez de cualquier razonamiento, lo cual favorecía su idea sobre la educación que consistía en desarrollar en sus jóvenes estudiantes una mente más abierta para conocer todos los saberes que hasta ese entonces existían, además de provocar en ellos una actitud crítica hacia las situaciones de la vida tales como; las tradiciones, las creencias y cuestionar la actuación de las instituciones políticas y sociales que guiaban la vida de la sociedad. Por lo anterior, fueron reconocido el nombre de los sofistas como, *el que hace sabios a otros*.

2.3.2. Sócrates y la mayéutica

Posterior a los sofistas se instauró la propuesta metodológica de enseñanza creada por Sócrates, el método socrático que parte de confiar en el desempeño del maestro para promover el interés de los alumnos por conocer cada día más. En este sentido, Sócrates comparte con los sofistas el tener un método de enseñanza fundamentado en una concepción sobre el ser humano, así para llevar a cabo su papel de maestro lo hace a partir de confiar a la humanidad una amplia sabiduría que le pertenece de forma innata.

Su posicionamiento educativo se articula en su método de enseñanza que denominó mayéutica, palabra que deriva del arte mayéutico mejor conocido como obstetricia que es el arte de la partera ayuda a la madre a dar a luz (Abbagnano y Visalberghi, 1979), mediante esta analogía Sócrates explica su el rol que deben tomar los maestros y alumnos en la educación.

En consecuencia Sócrates asume su papel como maestro dentro del proceso de enseñanza con una orientación para “ayudar a sus interlocutores a iluminar y expresar verdades que él no les ha formado ni puesto en la mente, sino que se han madurado en su interior y sólo hay que volverlas explícitas y evidentes” (Abbagnano y Visalberghi, 1979: 66). Mediante la mayéutica el profesor se ocupa de incitar el interés de los estudiantes asignando a estos últimos la responsabilidad de descubrir por sí mismos el conocimiento que poseen.

Al igual que los sofistas, Sócrates también empleó el método dialéctico sólo que, a diferencia de los primeros, él guía su enseñanza mediante la técnica de la “controversia o refutación” la cual permite dar espacio a la intervención del alumno dentro de su proceso de aprendizaje, de acuerdo con Civarolo, (2008: 30) para Sócrates “la razón de ser de la enseñanza está en la capacidad del maestro de asumir una actitud de humildad para orientar la propia búsqueda; es el diálogo el elemento más poderoso en una propuesta didáctica de ese tipo, donde las preguntas tienen más valor que las respuestas”.

De lo anterior se rescata el hecho de que la enseñanza implica algo más que enseñar por enseñar y que con el paso del tiempo se han transformado sus intenciones sea para formar un tipo de ser humano y a su vez un tipo de sociedad o para construir cierta consciencia crítica sobre la realidad de los aprendices o para contribuir al desarrollo y crecimiento integral de los estudiantes, así los contenidos que se enseñen estarán vinculados con la intención de la enseñanza pero esto solo dependerá de los propósitos educativos que se persigan en determinado momento. Con la instauración de la disciplina didáctica esta situación queda a su cargo, así será la didáctica la responsable de articular la actividad de la enseñanza, a partir de los preceptos sociales de los que se determina el tipo de educación en las escuelas.

2.4. La enseñanza en la didáctica

La didáctica surgió para hacerse cargo de la enseñanza, específicamente para regular el funcionamiento de la enseñanza en las escuelas, por esta razón el conocimiento didáctico se construye a partir del interés que tuvo Comenio por atender los problemas de la enseñanza escolar y es por ello que los saberes que conforman a la didáctica están determinados a partir de la orientación que se tenga sobre esta actividad.

Aunque en su didáctica Comenio intentó asignarle un mismo peso a la enseñanza y al aprendizaje lo cierto es que la enseñanza fue desde ese momento una actividad que ocupó un lugar destacado, lo cual es consecuencia del interés que en esa época se tuvo por el conocimiento. Por tal situación, en

su obra se observa dicha influencia y es lo que explica el hecho de que se ocupe en dar mayor importancia a la enseñanza dentro de los procesos educativos en la escuela.

El ideal de Comenio sobre la enseñanza que definió en la Didáctica Magna, se comprende al conocer el valor que asignó a esta actividad en donde “pretendió enseñar eficazmente todo a todos de la mejor forma y en el menor tiempo posible” (Civarolo, 2008: 13), para ello recurrió a un método que lo permitiera. Al ser la didáctica la responsable de la enseñanza es una situación que ha trascendido hasta nuestros días puesto que esta disciplina aún mantiene su propósito en dicha actividad.

2.4.1. Las implicaciones sociales de la enseñanza y la didáctica

Con la disciplina didáctica se trabaja para definir el rol que asume el maestro o quien esté a cargo de la enseñanza, para este fin se han elaborado diversas propuestas metodológicas que permiten guiar su práctica y poner en marcha la enseñanza, siendo cada propuesta el resultado de los contextos socioculturales en que se inscribe dicha actividad, esto debido a que la enseñanza es vista como una práctica humana intencional enmarcada desde su contexto, lo que implica tener presente sus referentes culturales y sociales además de ser considerada como un elemento inherente a la vida de las personas, puesto que las conduce a estar influidas de las cosmovisiones imperantes en cada época, las cuales conforman sus saberes a partir de cada proyecto social y del sentido que se tenga sobre la educación, por tanto la didáctica y la enseñanza se conforman socialmente.

Ante la dimensión social que implica el acto de enseñar, la didáctica no puede ignorar que esta actividad posee una connotación social y cultural, al respecto, Litwin (2006: 41) define que los saberes de la didáctica son resultado de una “teoría acerca de las prácticas de la enseñanza significadas en los contextos socio-histórico en que se inscribe”, así los conocimientos de esta disciplina serán consecuencia del proyecto educativo que se establezca en cada momento histórico.

En consecuencia a lo anterior, la enseñanza es vista entonces "...como una acción de mediación social entre los conocimientos y prácticas culturales y las personas que aprenden" (Davini, 2006: 18). Aunado a esto, Camilloni (2007c) nos dice que la didáctica es producto de la acción social de la enseñanza, así los conocimientos que construye esta disciplina están definidos desde los proyectos sociales de cada época, por tanto, la enseñanza al igual que la didáctica están determinadas por el contexto en que se inscriben.

2.4.2. La connotación ética de la didáctica

Desde su origen y con el paso del tiempo en la didáctica ha predominado un tipo de conocimiento que se enseña, dicho conocimiento se ha orientado a partir de alcanzar un ideal de persona, así esta disciplina se ocupa de formar a los seres humanos bajo un deber ser que se espera la enseñanza ayude a construir (Souto, 2006), derivado de este propósito es que se establecen los procedimientos o métodos que definen a esta disciplina. Al respecto, se puede agregar lo que Basabe y Cols (2007: 130) identificaron en cuanto a las formas en que la didáctica configura sus saberes:

Las distintas teorizaciones acerca de la enseñanza articulan en un marco explicativo y propositivo concepciones (...) acerca de lo que se considera una persona educada, el buen conocimiento, las formas de aprendizaje más valiosas, las formas de intervención didáctica efectivas, las características del contexto educativo, los materiales más adecuados, etcétera. En tales casos estamos frente a definiciones «elaboradas» de enseñanza; el contenido de la definición deja ya de ser descriptivo y se vuelve normativo, pues introduce pautas para la acción a partir de un deber ser.

A partir de lo anterior es evidente que los conocimientos que construye la didáctica son consecuencia de la evolución social y cultural que se impone en cada tiempo y que será el referente que dote de sentido a la didáctica, pues como menciona Díaz Barriga (2009: 14) la didáctica es "una expresión de la forma concreta en que la institución educativa se articula con un momento

social". De tal suerte, la disciplina didáctica sirve para trasladar las teorías sobre el sentido de la humanidad que prevalecen en diferentes contextos, además de acotar la función que la educación posee para la formación del ser humano, con lo anterior, se aviva la idea sobre la didáctica como "un saber amplio, complejo, que trasluce una filosofía particular. Es una doctrina de fines y de medios educativos" (Civarolo, 2008: 52).

Con lo antes mencionado es claro que, el propósito de esta disciplina es generar diversas propuestas metodológicas que conduzcan a poner en práctica la enseñanza mediante una serie de pasos y secuencias de acciones (Davini, 2006), que se construirán a partir del sentido educativo. Así también lo manifiesta Díaz Barriga (1995: 6) al señalar que: "las metodologías de la enseñanza no sólo conllevan una intrínseca dimensión técnica. (...) responden a proyectos sociales y coyunturas históricas".

2.5. La enseñanza, un objeto de estudio compartido

Como ya se ha indicado, la didáctica es la disciplina que desde su origen ha centrado su interés en la enseñanza, pero no se ha mantenido una sola forma en la cual lleva a la práctica esta actividad, pues como menciona Camilloni, (2006: 38) la didáctica:

Aunque se ocupa de la enseñanza y tiene un objetivo, los modos como habrá de ocuparse de él, el tipo de discurso, el texto que construya, son los que van a construir el campo propio de la disciplina, utilizando para ello variados aportes de muchas disciplinas, en razón de un movimiento de circulación de teorías y de conceptos de una disciplina a otra.

Aún cuando la didáctica se define desde la enseñanza, en contraparte la enseñanza se entiende desde diversos campos disciplinarios, así, la didáctica comparte con otras disciplinas su objeto de estudio, pues la enseñanza es una actividad compleja en la que convergen diversas disciplinas para explicarla.

El carácter cambiante y complejo de la enseñanza ha sido una constante que se observa con el paso del tiempo, todo lo cual ha dependido de las transformaciones de la sociedad, la conformación de nuevos campos de conocimiento, como también las nuevas orientaciones sobre las formas de aprendizaje, por éstas y más situaciones la didáctica asume la responsabilidad de concentrar los diversos enfoques disciplinares que explican la enseñanza, así según Souto (2006), la didáctica es una disciplina que realiza un análisis multirreferencial de las situaciones de la enseñanza y sobre las formas en que ésta se pone en práctica, por lo que emplea diversas perspectivas para la construcción teórica de su discurso.

Los conocimientos de la didáctica son entonces un concentrado de saberes proporcionados de diversas disciplinas que explican la enseñanza y es la intervención didáctica la vía que teoriza y pone en acción dichos saberes. En palabras de Contreras (1994: 18) “la didáctica es parte del entramado de la enseñanza y no una perspectiva externa que analiza y propone prácticas escolares”.

Esta situación lleva a reconocer que la didáctica es una disciplina que ha construido sus saberes desde diversos campos disciplinares, por ello se dice que es una disciplina “heredera y deudora de muchas otras disciplinas” (Camilloni, 2006: 27) como es el caso de la psicología y la sociología que, más allá de enriquecer su campo de estudio al explicar a la enseñanza desde sus respectivos enfoques, han generado en ella poca claridad sobre su actuación en el terreno educativo, lo que ha provocado una controversia al intentar precisar cuáles son los límites de su campo de acción y el saber que le corresponde.

Ante este panorama Camilloni (2006: 28) identifica que, la didáctica “se encuentra en un momento en el cual parece actuar como receptora de un sinnúmero de influencias de otras disciplinas”, asignando para la didáctica ser una disciplina que emplea toda teoría y conocimientos que le sean de utilidad para sus propósitos, al respecto la didáctica asume “mantener una actitud pluralista con respecto a las teorías sobre el individuo, la sociedad o el

conocimiento – aquello que Schwab (1974) denominó “modalidad ecléctica” – puede constituir un rasgo importante de una teoría compatible con las tareas de enseñanza” (Feldman, 1999: 40).

2.5.1. La psicología en la didáctica

La relación que mantiene la didáctica con los conocimientos que le corresponden a la psicología tiene su origen desde Comenio quien en la Didáctica Magna dio la pauta para considerar los saberes que actualmente integra la psicología, como ahora la conocemos, pero fue hasta el siglo XIX, con Herbart que se aplicaron estos saberes de la psicología para explicar la enseñanza.

Siguiendo los esfuerzos de Comenio, en cuanto concientizar que la enseñanza ocupa un papel fundamental en la acción educativa, Herbart (1776-1841) aportó a esta causa definir el valor que posee la actitud de los maestros y que es determinante para el logro de la educación, para este propósito, concentró sus esfuerzos en determinar los conocimientos que permitan comprender la manera en que los seres humanos logran aprehender, lo cual lo condujo a “pensar la enseñanza a partir de sus reflexiones en torno al aprendizaje, al que define como un gran trabajo intelectual que abarca dos aspectos: la concentración y la reflexión” (Civarolo, 2008: 102). Así conformó como requisito ineludible para todo maestro el conocer la manera en que los alumnos aprenden, o sea, apuntaló la necesidad del conocimiento de la psicología para el trabajo didáctico.

A partir del legado que heredó Herbart para la didáctica, en la actualidad la psicología continua siendo el campo de conocimiento que determina en buena medida el devenir de ésta disciplina, tanto que a la fecha la didáctica se ha apoyado principalmente de los saberes que la psicología le ofrece en cuanto teorías del aprendizaje para abordar la enseñanza, por ello no es raro mencionar enfoques conductistas o constructivistas, o aprendizaje significativo en el ámbito educativo, como ejemplo de algunos referentes de la influencia

psicológica en la educación, lo que ha llevado a la didáctica a ser vista como una disciplina aplicada que depende del saber de las teorías psicológicas.

Al ser el fin de la enseñanza el aprendizaje, es que se retoman los saberes psicológicos para comprender los procesos de aprendizaje, idea que Herbart puso en acción, pues pensó a la enseñanza en función del aprendizaje, lo que expresa Civarolo (2008) refleja su reduccionismo psicológico sobre los temas educativos.

Desde este referente, la didáctica se ha alejado poco a poco de su dimensión pedagógica, dicha separación sucedió desde el momento en que se volcó hacia la construcción de su cientificidad bajo el resguardo de la psicología, situación que le ha costado perder fuerza como disciplina con un campo de conocimiento propio pues “se ha visto tentada a reducirse y ser una dócil sierva sometida a la psicología, sobre todo del aprendizaje y la instrucción llegando a confundirse con ellas” (García, 2008: 13); ésta es una crítica que se hace a la didáctica como disciplina aplica pues es claro que la enseñanza no sólo se explica desde las teorías psicológicas, por tanto no puede construir sus saberes desde esa única dimensión.

Con lo anterior, es evidente que los conocimientos de la didáctica se han visto beneficiados de los aportes que ofrece la psicología en cuanto el conocimiento del aprendizaje “pero al mismo tiempo se volvieron subordinados a ella, a punto tal que la literatura relacionada con la psicología empezó a utilizar el término <<instrucción>> en lugar de <<enseñanza>>” (Díaz Barriga, 2009: 135), orientación que Herbart asignó a la didáctica al haberla presentado “como una teoría de la instrucción” (Zuluaga, 2003: 69).

La influencia que la psicología ha tenido en la didáctica ha llevado a que la enseñanza sea vista como un saber “psicologizado” al grado de no considerar a otras disciplinas para estudiarla, por lo que la enseñanza y la didáctica quedan sometidas a ella, lo que provoca una visión sesgada puesto que además se observa en la práctica un afán de implantación literal y

unidireccional de los enfoques del aprendizaje, o sea de las teorías psicológicas en la implementación de la enseñanza. (Coll, 2001).

A partir de la revisión que se realizó sobre las implicaciones del acto de enseñar, está claro que la didáctica es una disciplina que posee un objeto de estudio complejo, lo que la lleva a retomar elementos de otros campos de conocimiento a fin de abordar la enseñanza desde todas sus posibles aristas que le dan sentido, así esta disciplina tendrá como función integrar todos aquellos aspectos que caracterizan a la enseñanza, por tal situación, en cualquier trabajo que se realice sobre la didáctica es fundamental tener presente las dimensiones bajo las que se inscribe esta disciplina en el ámbito educativo.

De acuerdo a lo anterior, en los siguientes capítulos se explorarán las dimensiones bajo las que esta disciplina conforma sus saberes, se trata de la didáctica general y específica o especial, siendo en el próximo capítulo donde se abordará particularmente a la primera, pues cabe aclarar, fue la dimensión que se desarrollo primordialmente desde el origen de la disciplina didáctica.

Capítulo 3. Primer momento. El surgimiento de la didáctica y su dimensión general

Con lo que propuso Comenio sobre cómo llevar la educación en la escuela se dio origen a la disciplina didáctica, este campo de conocimiento se deriva de un momento social que se caracterizó por un espíritu de progreso que se impregnó en todos los aspectos de la sociedad del siglo XVII, dicho pensamiento fue producto del movimiento intelectual del Renacimiento, al igual de los referentes que se tuvo del empirismo y el realismo, los cuales fueron concepciones creadas para intentar obtener la verdad de las cosas a partir de la evidencia racional y la experiencia por lo que se asumió que mediante estas formas el ser humano podrá acceder al nuevo conocimiento.

Todo lo anterior inspiró un nuevo espíritu en las personas, lo que no escapó al ámbito educativo en donde se llevaron a cabo una serie de cambios que trastocaron la organización escolar y las prácticas educativas a partir de la incursión de los saberes científicos que fueron implementados en todos los ámbitos de la humanidad.

Juan Amos Comenio quien no fue ajeno a esta situación definió, a partir de ese enfoque, una serie de conocimientos que enmarcaron el rumbo de la disciplina didáctica, y su propuesta la estableció, como ya se mencionó, en la Didáctica Magna texto que presenta los núcleos temáticos de este campo los cuales concentran y caracterizan la orientación del método de enseñanza escolar, un saber conformado desde un sentido de ciencia.

Al explorar los saberes que estableció Comenio es usual que se identifique a la didáctica desde un carácter normativo así como prescriptivo, ello se debe a que en su propuesta intentó sistematizar el funcionamiento de las escuelas, centrando sus esfuerzos en idear un método de enseñanza que permitiera lograr estas intenciones, para ello Comenio tomó en cuenta los ideales del humanismo y los saberes creados desde la ciencia moderna para desarrollar su propuesta, por ello partió del método científico como la vía que lograra las

intenciones educativas que perseguía y las características del método de enseñanza que estructuró.

Previo a revisar lo que Comenio estableció en la Didáctica Magna, es fundamental conocer el contexto que orientó el sentido de su propuesta así como los conocimientos entorno a la ciencia que retomó para elaborarla, ya que desde los saberes que le influyeron se puede explicar el perfil de la didáctica general que estructuró derivado de su intención manifiesta por “abarcar la más amplia gama de situaciones diversas de la enseñanza” (Camilloni, 2007:27), situación que elaboró bajo una idea de educación universal.

3.1. Antecedentes de la Didáctica Magna

La didáctica de Comenio se fundamentó para hacer frente a las necesidades que le exigía la expansión de los ideales humanistas y a los cánones que heredó del paradigma renacentista, mismos que se cimentaron desde una estructura renovada de la religión y desde la exaltación que se dio a la excelencia de la humanidad, noción que lleva al ser humano a volver a su fe y se revaloró el origen de la humanidad pues se buscó recuperar los saberes antiguos de la cultura como parte de la nueva concepción que se tuvo hacia el valor del conocimiento.

Parte de estas ideas fueron generadas desde un siglo anterior a Comenio, bajo el movimiento de Reforma y Contrareforma e impactaron en lo educativo al promover “la fe humanística en la naturaleza humana y en su libre desplegarse con el auxilio de los grandes clásicos” (Abbaggnano y Visalberghi, 1979: 264) y fue entonces que desde el humanismo se intentó formar a los seres humanos para que fuesen capaces de enfrentar las adversidades de los nuevos tiempos teniendo de su lado los saberes que son considerados como clásicos para la cultura así como aquellos que son útiles para la vida.

A partir de la filosofía humanista del Renacimiento Comenio logra asumir una actitud renovadora hacia la educación y la didáctica que propuso se conformó

mediante un sentido antropológico al igual que teleológico, en palabras de Civarolo (2009) en su didáctica se intentó responder a ¿qué es el ser humano? y ¿qué debe llegar a ser?, para ello comprendió que la educación es una necesidad humana, por tanto es la vía que lo conduce a formarse, es la manera en que logrará su humanización.

3.1.1. El humanismo en la educación

El Renacimiento fue una época en la que la humanidad amplió, de forma exponencial el desarrollo de nuevos saberes, por tanto se valoraron ampliamente los conocimientos que se poseían, así en este momento de la historia las personas asumieron una actitud entusiasta hacia recuperar los saberes de la ciencia, el arte y las letras que se produjeron en la época clásica, a la par de acercarse al desarrollo de nuevos saberes, principalmente los científicos, todo lo cual se pensó con el fin de exaltar la naturaleza de la humanidad a la vez de perdurar el espíritu humano.

Sin duda, esta época se destacó por confiar en la bondad de la humanidad, por ello, el espíritu humanista significó un encuentro con el ser humano y que en muchas ocasiones se recurrió a la fe religiosa para comprender el sentido de la vida, situación que junto con el nuevo espíritu científico que imperaba, se intentó establecer el rumbo de la humanidad. Con la ciencia moderna que se desarrolló desde el espíritu renacentista, se confió en los fundamentos matemáticos como el medio para conocer la realidad y tener el control de los hechos naturales, pues la naturaleza sirvió de sustento para establecer los métodos bajo los que buscará el conocimiento y así alcanzar los nuevos saberes que la humanidad tanto anhelaba.

Así, con el Renacimiento se produjeron diversos eventos en la escena educativa que repercutieron en la didáctica, y dicho enfoque asignó una nueva concepción acerca de la vida y, como su nombre lo indica, busca una formación humana que significó según Abbagnano y Visalberghi, (1979: 201):

Una evolución de la mentalidad medieval un momento en el cual muchos hombres de cultura dieron muestras de haber caído en la cuenta de lo que acaecía y se pusieron a dirigir con plena conciencia los cambios en acto, asumiendo al propio tiempo una actitud altamente crítica y polémica respecto de la cultura precedente.

Quienes han estudiado estos hechos manifiestan que lo anterior puede leerse como el principal aporte que dio esta etapa a la didáctica ya que promovió una actitud generalizada sobre la necesidad de reformar la educación y, aún cuando no se hizo mucho en ese momento, ese espíritu revolucionario fue el que trazó el camino para los cambios que propondría Comenio (Civarolo, 2008).

Como refiere Xirau (2012) en el Renacimiento se definió una idea de educación totalizadora que correspondió a la noción de ser humano total, el cual debe tener un conocimiento universal sobre los diferentes campos disciplinares pues en ese momento se buscó formar a un ser universal como imagen del propio universo, se intentó educar sin abandonar ninguna de las dimensiones y posibilidades del conocimiento.

A partir de esta idea, los educadores humanistas tuvieron como tarea superar la educación escolástica medieval, lo que llevó a crear un nuevo tipo de escuela que fuera en correspondencia con el espíritu humanista que pretendió formar a los estudiantes exaltando sus virtudes mediante conocer tanto los nuevos como los antiguos saberes que la humanidad ha generado.

Por esta razón, la enseñanza se orientó hacia el rescate y estudio de los saberes contenidos en los textos originales y así construir una plena conciencia sobre los conocimientos que se han acumulado en la historia de la humanidad, para lograr ese fin se promovió el aprendizaje de los idiomas buscando educar oradores en latín que recuperaran los textos clásicos de la cultura griega y los escritos religiosos, al igual de buscar atender una educación masificada, definiendo nuevos contenidos escolares mediante el

rescate de nociones científicas, todo lo cual intentaron bajo la conformación de un método que les permitiera orientar la educación escolar.

Así, las propuestas educativas humanistas de ese tiempo se centraron en las cuestiones de la enseñanza como sucedió con Lutero y Comenio quienes intentaron las primeras propuestas metodológicas para la enseñanza en las escuelas humanistas.

3.1.2. Propuestas para la enseñanza humanista

Previo a Comenio, existe registro de diversos intentos por atender los retos educativos de la época humanista, como muestra de ello, se recuperan como evidencia de otras propuestas didáctica parte de los trabajos realizados por Martín Lutero (1483-1546), Ignacio de Loyola (1491-1556) y Juan Luis Vives (1492- 1540) quienes se guiaron bajo un racionalismo religioso para la conformación de sus propuestas, las cuales significaron un antecedente para la Didáctica Magna y, por tanto es elemental conocerlas dentro de esta retrospectiva.

Ante el escenario social delimitado por los ideales humanistas se apeló por el retorno de los saberes cristianos originales como la vía para lograr la renovación de la conciencia religiosa de la sociedad; este nuevo planteamiento ideológico tuvo motivo mediante la Reforma de Martín Lureto quien promovió una reforma de la vida religiosa basada en la “libertad de conciencia y del sacerdocio universal exigía que todos y cada uno de los creyentes estuviesen en condiciones de leer e interpretar directamente las Sagradas Escrituras” (Abbagnano y Visalberghi, 1979: 259). Aunado a ello, Lutero buscó crear un método de enseñanza que realmente fuera humano, idea que derivó de la crítica que hizo a la educación de su tiempo, por lo que en su propuesta consideró nuevas formas de llevar la enseñanza en la que “...no sólo permitieran aprender mejor y más rápidamente lo que ya se enseñaba, sino también otras cosas, e insertar al joven en un mundo más rico y complejo del conocido por la tradición clásica” (Abbagnano y Visalberghi, 1979: 300).

Desde estas concepciones Lutero promovió una educación popular ya que alertó sobre la necesidad de que todo ciudadano fuera adoctrinado religiosamente a la par de ser instruido para aprender algo útil como en el caso de las personas trabajadoras para que aprendieran un oficio, así como dotar de una formación provechosa a las personas de una posición social privilegiada.

En cuanto al legado de Ignacio de Loyola, se puede decir que la *Ratio Studiorum* fue el sistema de enseñanza implementado en las escuelas jesuitas, y en él que se aprecia una propuesta didáctica que está estructurada para facilitar el aprendizaje de los estudiantes (Civarolo, 2008). Loyola, perteneciente a la orden religiosa denominada la Compañía de Jesús, mediante la Ratio buscó concretar su idea de hombre y de su fin; para ello empleó un método que le permitiera llevar el proceso de enseñanza que promoviera "... unir la enseñanza de las letras a la de los buenos hábitos humanos que se conocen como virtud" (Civarolo, 2008: 39), además de atender las necesidades educativas de los futuros miembros de su orden, así creó una forma de llevar la enseñanza escolar mediante una división de contenidos; su propuesta didáctica fue principalmente un documento que orientó la práctica docente de los maestros jesuitas y, en palabras de Civarolo (2008: 41); lo describe como:

Un sistema completo de estudios que se constituye en el reglamento estable, obligatorio y definitivo de todos los colegios jesuitas (...) la Ratio enuncia un conjunto de reglas para la acción y lleva implícita la idea de prescripción y eficacia en el quehacer educativo en relación a su fin, y por otro lado, se refiere al arte didáctico, pues intenta una respuesta metodológica, si se quiere, a una serie de principios que constituyen el ideal educativo de los primeros jesuitas.

En lo que respecta a Juan Luis Vives, fue un pensador humanista que señaló el estancamiento en el que se encontraba la educación de su tiempo; juzgó fuertemente a la filosofía escolástica que mantenía el liderazgo de la educación y que era dirigida por las órdenes monásticas. A la par de su crítica logró proponer su metodología de enseñanza en la que tuvo plena confianza en el

desempeño del maestro, “sus postulaciones didácticas no se limitan a la definición de un método para enseñar, sino que es el mismo maestro quien, además de saber, debe adquirir competencias científicas y habilidad pedagógica” (Civarolo, 2008: 38).

Su didáctica la fundamentó a partir de los procesos cognitivos del ser humano, que aunque no los nombró como tales, ello es un gran referente para la didáctica pues desde ese momento ya se explicaba el saber de esta disciplina mediante los conocimientos que le corresponden a la psicología o sea se consideraban elementos que permiten el aprendizaje. Al dirigir su atención al acto de enseñar Vives señaló la necesidad de un método que le permitiera llevar a cabo este proceso, mediante esta situación implementó procedimientos que permitieran guiar la enseñanza así como reglas que lograrán dar una estructura a su método, con este trabajo que Vives desarrolló se identifica que se concretó la orientación prescriptiva de la enseñanza.

Aunque la propuesta de Vives no tuvo eco en su época, se puede comprender que sirvió de influencia para Comenio pues fue precursor en intentar “... la forma más adecuada para la instrucción, proponiendo a la naturaleza y su estudio como libro de lectura y a la observación y a la experimentación como el mejor método...” (Civarolo, 2008: 38).

Lo anterior es testimonio de los esfuerzos que se dieron para hacer frente a la transformación de la educación medieval, en donde, se apostó en la creación de métodos de enseñanza como la vía para orientar la educación humanista. Así se crearon manuales que concentraran “preceptos simples que intentaran ayudar a los estudiantes a extraer de un modo fácil las verdades inscritas en los escritos y discursos de los grandes pensadores” (Cols, 2007: 75); este sentido didáctico fue una constante en todas las propuestas que se elaboraron en ese entonces pues intentaron resolver las adversidades y demandas educativas de ese momento socio-histórico.

3.2. Los retos de la enseñanza de Comenio

La Didáctica Magna surgió a partir de la reflexión pedagógica que hizo Comenio sobre el estado de la educación escolar de su tiempo en cuanto los problemas de la enseñanza, así su propuesta didáctica fue concebida como una teoría normativa orientada hacia la práctica; dicha propuesta se distinguió de otros enfoques prescriptivos por sus recomendaciones que “están arraigadas en posiciones filosóficas, pedagógicas y políticas en cuyo marco cobran sentido” (Civarolo, 2008: 77) y también de la cercanía que tuvo de la revolución intelectual de su época, particularmente de la científica cuyo conocimiento le permitió conformar un método de enseñanza que fuera eficaz. Si bien es cierto que antes de Comenio existían metodologías de la enseñanza, con la Didáctica Magna se define el método de enseñanza, lo que culminó en la disciplina didáctica.

Con el aún predominio de la escolástica como corriente ideológica que guiaba la educación, el principal interés de Comenio fue corregir los vicios y prácticas poco efectivas de la escuela, como fue: la tendencia de la educación escolástica en llevar la enseñanza mediante la memorización al igual que dirigir la enseñanza de los contenidos académicos de forma fragmentada, pues ambas acciones sólo provocaban que los estudiantes no generaran ningún sentido en su educación y por tanto su falta de interés, esta situación él la padeció como estudiante y era algo que no había cambiado pues aunque se tenía una nueva visión sobre la educación a partir de los ideales del Renacimiento, se seguía enseñando de la misma forma, con los mismos contenidos como la retórica y la gramática bajo métodos que resultaron poco fructíferos para lograr la formación integral de las personas, todo lo cual no correspondía con las expectativas de la educación humanista que se esperaba para el siglo XVII.

Al respecto, Comenio pretendió dar continuidad a los preceptos que estableció Lutero sobre la necesidad de incluir nuevos saberes y emplear nuevos métodos que fueran más humanos para afrontar la educación humanista a la par de reestructurar las escuelas populares para hacerlas funcionar adecuadamente,

teniendo un método que logrará un aprendizaje mejor y más rápido. Al mismo tiempo Comenio fue consciente sobre la necesidad de abrir más escuelas en todos los poblados, por ello su gran anhelo fue lograr la universalización de la educación e instruir a todos en los saberes clásicos y en conocimientos útiles junto a aquellos que impulsen la fe cristiana.

Así, su idea de enseñanza se vio influida por su rechazo manifiesto hacia la educación escolástica junto con la crítica que hizo al desorden en el que se encontraban las escuelas, la permanencia de formas educativas poco provechosas y la carencia de un método efectivo de enseñanza, todo lo cual conduce a que las escuelas no ayuden a los alumnos para que ellos mismos asignen un sentido a su educación.

3.3. La influencia de la ciencia en Comenio

Es un hecho que Comenio tuvo como centro de su planteamiento didáctico los ideales del humanismo para definir su propuesta, por ello a diferencia de las propuestas didácticas previas, él empleó los saberes de la ciencia para establecer su método de enseñanza. Es así que en pleno siglo XVII ofreció una educación caracterizada por introducir mecanismos formalizados para la enseñanza mediante procedimientos que intentó fueran estandarizados.

Al respecto Comenio siguió la línea educativa de Wolfgang Ratke (1571-1635), quien desarrolló una propuesta didáctica mediante el saber científico. Este autor estableció “un método basado en la gradualidad y la reiteración del ejercicio práctico para enseñar de manera rápida y natural las lenguas, las artes y las ciencias” (Cols, 2007: 76), de igual forma Comenio se valió de la ciencia moderna para su propuesta metodológica con estos saberes pretendió llevar la formación de los seres humanos desde una didáctica científica pues él confió en los métodos científicos como la vía que le permite fundamentar la práctica educativa en la escuela, esto es lo que distinguió a la Didáctica Magna de otras propuestas didácticas y le asigna su origen formal como la disciplina encargada de la “organización de las reglas de método para hacer que la enseñanza sea eficaz”, (Davini, 2006: 45).

Para Comenio, la enseñanza es un factor causal del aprendizaje, por ello apostó por un método como garantía de éxito respecto con los fines de la educación como es el caso de transferir ciertos saberes y, en consecuencia, su propuesta didáctica se perfiló desde el rigor de una disciplina científica.

3.3.1. La ciencia moderna, referente de la Didáctica Magna

La ciencia moderna se cimentó en el afán de buscar el poder y control de la naturaleza llevando a que el interés de los hombres se concentre en una idea de ciencia funcional y mecanicista como lo hicieron Bacon y Galileo, dicha visión tiene su raíz en el contexto socio-político, y que describe Hoyos (2010:56), como:

El periodo de transición del feudalismo a las formas de producción precapitalistas, se debilita el pensamiento escolástico afianzado hasta entonces arraigado en convicciones teológicas. Surge así la necesidad de impulsar nuevas formas de conocimiento (...) hasta que se cayó en la cuenta de adentrarse en el conocimiento de la naturaleza de una manera ordenada, sistematizada.

Así, los conocimientos científicos se conformaron desde concepciones pragmáticas que fueran funcionales para comprender el cómo de los fenómenos que se estudian y sus consecuencias inmediatas (Mardones, 1991). Con la ciencia moderna la naturaleza es vista como esencial para la conformación de la humanidad, pues el mundo natural es valorado como un objeto útil que contribuye a satisfacer las necesidades humanas (Abbagnano y Visalberghi, 1979), derivado de esta nueva teoría científica se buscó el dominio de la naturaleza de forma mecánica y funcional, mediante la ciencia moderna se intenta concebir los saberes a partir de leyes que explican la realidad, con lo cual, el método científico ocupa un lugar relevante para la conformación de la vida y organización humana.

A partir de las ciencias modernas se transformó la vida social y la organización cultural del siglo XVII pues se intentó establecer un objetivismo que prescribiera

las formas de conocer y relacionarse del hombre con el medio, ante este escenario se apostó por la normatividad como el vehículo que lograra “la sistematización, la certeza y el discurso expositivo de la actividad racional” (Hoyos, 2010:24). De esta noción, en el terreno científico dominó un espíritu triunfal y de superioridad respecto de otros tipos de conocimiento, pues se pensó tener el control sobre los saberes que la humanidad debía poseer sobre su universo (Bedoya, 2005), con lo cual “el hombre se sentía tranquilo puesto que tenía aparentemente el cómo y porqué de los sucesos de la naturaleza, ya que el interés no se centraba en el sujeto, sino en el mundo material como el proveedor del bienestar para el hombre” (Rivera, 2010: 110).

Con la ciencia moderna se va a pretender explicar cualquier hecho de la humanidad de forma numérica, siguiendo este precepto Galileo (1564-1642) fue quien estableció un conjunto leyes matemáticas como la única forma de explicación de los fenómenos con lo que enfatiza la abstracción e idealización de la ciencia (Mardones,1991), es decir la ciencia se conformará mediante “...leyes matemáticas que pudieran develar la estructura del fenómeno, puesto que las matemáticas surgieron como la ciencia que podría, a través de sus fórmulas cuánticas, llegar a la realidad del fenómeno” (Rivera, 2010: 109). Con ello se definió qué conocimientos cumplen con el requisito que los haga ser parte del campo de las ciencias.

3.3.2. Ideas filosófico- naturalistas de Bacon

Francis Bacon (1561-1626), como digno representante de la ciencia moderna, confió en el conocimiento tecnológico al valorarlo como el medio que posibilita el desarrollo de la humanidad, por esta razón pretendió la aplicación de la ciencia en cada ámbito de la vida con el fin de facilitar la labor humana, derivado de esta orientación Bacon representó una fuerte influencia para Comenio así, intentó implementar gran parte de sus ideas en el momento de elaborar su propuesta didáctica.

Bacon centró sus aportaciones en una lógica sobre el método, su contribución en el tema derivó en establecer la actitud científica y los fines de ésta, este

autor dirigió su trabajo a partir de comprender que la razón de la ciencia es “volver al hombre mediante la aplicación práctica de la ciencia” (Abbagnano y Visalberghi, 1979: 287) siendo esta idea la que le permitió amalgamar las nociones de ciencia y técnica. Asimismo, se dio a la tarea de redactar una enciclopedia de las ciencias, la *Instauratio Magna*, en la que definió diversas técnicas que estuvieran al servicio de la humanidad para lograr el control de la naturaleza; con el desarrollo de este trabajo comprendió que las ciencias tienen como fin último construir una técnica o, como dice Bacon, según Abbagnano y Visalberghi (1979: 284) “artes que permitan al hombre domeñar a la naturaleza”.

En este contexto, Bacon intentó nuevas formas de generar conocimiento, y basado en los avances de las matemáticas y las ciencias naturales, confió en la ciencia como el referente unívoco de todo conocimiento (Meneses, 2010: 57).

Bajo esta premisa la ciencia fue valorada como un instrumento que permite a la humanidad tener el control de la naturaleza mediante su aplicación y puesta en práctica así, desde esta noción Bacon comprendió que la conformación del futuro de la humanidad depende del conocimiento científico y será la vía que permita consolidar un tipo de sociedad; al respecto, Civarolo (2008) menciona que la necesidad que entendió este autor en cuanto a la función de la educación es asumir un carácter de instrumentalidad para propiciar el surgimiento de una nueva sociedad.

Entonces al imponerse la ciencia moderna en todos los ámbitos de la vida, a partir de marcos normativos y prescriptivos para que el hombre domine la naturaleza, se creyó que: “el método debe ser, pues, un criterio único y simple de orientaciones que sirva al hombre en cualquier campo teórico y práctico y que tenga como fin último el provecho del hombre en el mundo” (Abbagnano y Visalberghi, 1979: 290). Esta noción fue asumida cabalmente por Comenio tanto que expresó en la *Didáctica Magna* que:

Sólo hay un método natural para todas las ciencias, como también es uno solo el método para todas las artes y lenguas. La variación o

diversidad, si puede hallarse alguna, es insignificante para poder construir una nueva especie, y no se desprende del fundamento de la materia, sino de la prudencia del que enseña, en lo referente a cada lengua o arte, y de la capacidad y aprovechamiento de los que aprenden (Comenio, 2004: 103).

Al respecto, Comenio se inspiró en el empirismo científico de Bacon para la construcción de una didáctica orientada hacia la práctica que ofrece normas de actuación para guiar la enseñanza escolar y define los procesos instructivos que son útiles para el proceso educativo.

3.4. Propuesta didáctica de Comenio

Derivado de su anhelo por alcanzar una educación que cubriera grandes poblaciones y su propósito por enseñar los conocimientos que la humanidad había acumulado a todas y cada una de las personas sin distinción, Comenio buscó la sistematización y generalización de la enseñanza al asignarle un orden adecuado a los saberes que se enseñan; estableció una estructura organizativa de la escuela al igual que en las prácticas dentro del aula, de estas ideas definió un método de enseñanza para dirigir los procesos educativos en la escuela, todo ello con el firme propósito de crear una escuela universal y, en palabras de Basabe (2007: 202), se dice que intentó "...enseñar todo a todos con un dispositivo adecuado para hacerlo".

Para lograr este fin la propuesta didáctica de Comenio concentró los preceptos de la ciencia moderna, así este saber intentó ser de utilidad para la enseñanza escolar y se perfiló sobre la práctica educativa teniendo como fin regular el funcionamiento de la escuela, siendo su principal empresa establecer las normas de la práctica de los maestros a partir de un modelo tecnológico que elimina la improvisación en el acto de enseñar (Civarolo, 2008).

Para lograr dicha tarea, este tratado pedagógico orientó la práctica de la enseñanza mediante normas que ayudaran a dar certeza a las actividades que se desarrollan en el aula, derivado de esta situación fue que definió su carácter

normativo, asimismo, formuló un conjunto de reglas y principios para enfrentar las situaciones escolares, con ello delimitó el carácter prescriptivo de la enseñanza que es un fundamento de la Didáctica Magna se prescribe el “saber hacer” y el “deber ser” de la educación en las escuelas (Souto, 2006:134).

3.4.1. Características de su método de enseñanza

La didáctica surge circunscrita a la problemática del método para dar respuesta a los problemas escolares y hacer frente a la cada vez más extendida educación popular, derivado de su influencia de la ciencia moderna Comenio elaboró un método de instrucción, mismo que surgió como un saber acerca de la enseñanza y que es susceptible a los procedimientos de las normas de la naturaleza (Zuluaga, 1993).

Asimismo, la estructura de la Didáctica Magna se centró en torno a tres ejes “la idea de hombre, de fin y la formación de ese hombre” (Civarolo, 2008: 53) siendo esta última el eje que corresponde al método de enseñanza, desde donde logró concretar su idea didáctica, puesto que lo entendió como el medio que le permitiera alcanzar sus intenciones educativas.

Bajo el sentido de método “toda intervención del educador supone determinados procedimientos técnicos, ordenados, graduales y sistemáticos para favorecer los procesos de aprendizaje en los alumnos” (Civarolo, 2008: 88). Así, desde el método de enseñanza de Comenio, se intentó regular la actuación de las escuelas de masas y es a partir de una tecnología meramente práctica que pretendió instruir de forma eficiente la educación escolar, ya que su propuesta metodológica nunca descuidó los preceptos que él tenía sobre la condición humana y el contexto que le da sentido, de acuerdo a esto la disciplina didáctica que definió está estrechamente vinculada con “los proyectos sociales y educativos. Tiene un carácter significativamente político comprometido con la formación de un modelo de hombre y la constitución de un tipo de sociedad (Camilloni, 2007c: 57).

Comenio tenía la certeza de que mediante un único método se facilitaría la labor de enseñar por lo que en la Didáctica Magna precisó: “ya que no es corriente que todos puedan cumplir su oficio de maestro con tan gran destreza, será necesario acomodar a este método todas las ciencias que se han de estudiar en la escuela, con la cual no será fácil apartarse de su propósito y fin” (Comenio, 2004: 115), además estableció en su propuesta sus ideales utópicos, donde valoró que todo el conocimiento puede ser organizado sistemáticamente mediante los principios del método científico y, al compartir las ideas de Bacon sobre los motivos de éste, como es el hecho de que existe para conocer a la naturaleza, explica que en ese mismo sentido debe existir un método para enseñar.

Con lo anterior Comenio concibe que el método didáctico, a la manera del científico será el único que le permitirá transmitir los saberes que la cultura ha acumulado o sea a crear un método “natural” que permita concretar su ideal *pansófico de enseñar todo a todos* (Civarolo, 2008). Cabe aclarar que a partir del concepto de *pansofía*, que significa toda la sabiduría, se describe concretamente lo que Comenio intentó en su método didáctico pues él quiso demostrar “que todas las ramas del conocimiento pueden organizarse sistemáticamente de acuerdo con los principios del método de las ciencias y del método de la enseñanza” (Civarolo, 2008: 50).

El método de enseñanza que estipuló Comenio en su Didáctica Magna tuvo como propósito el “dar a las escuelas una nueva organización en todos los aspectos, basándose en los conceptos directrices de orden y de gradualidad que deben tomarse de la naturaleza y que tienen sentido únicamente en relación al método” (Civarolo, 2008: 60). Bajo esta orientación metodológica mantuvo como el eje de su propuesta didáctica a los dos pilares que sustentaron su reforma educativa, el *orden* y la *gradualidad*, así con el método didáctico se comenzó a organizar la enseñanza escolar a partir de diferenciar los saberes por transmitir, y la distribución de los alumnos en grupos de clase.

3.4.2. El carácter prescriptivo y normativo de la Didáctica Magna

A partir del método que diseñó Comenio para sistematizar los procesos educativos escolares, se perfiló el sentido de la didáctica, a través de su método “nos dice qué y cómo debemos hacer para que la enseñanza sea efectiva, exitosa, lograda, en sus intenciones educativas” (Camilloni, 2007:52). Al respecto Comenio definió, para lograr la enseñanza, un conjunto de reglas y principios que ofrecen recomendaciones para que se ponga en práctica dicha actividad, es por ello que se concibe a la didáctica desde un carácter normativo que permitirá la implementación de toda propuesta metodológica de enseñanza en el ámbito escolar y que está orientada hacia la labor de los profesores. En palabras de Zuluaga (2003: 62) el propósito de Comenio fue que “en la escuela el maestro funcione con sus manuales, sus niños y su método y porque la escuela sea de todos y para todos y para enseñar todo a todos”.

Así, Comenio conformó el nuevo funcionamiento de la escuela y dio inicio a la tradición técnica de la didáctica que correspondió a las necesidades educativas de ese momento, lo que en palabras de Barco (1989: 11) se trató de un método en el que:

Al maestro se le instruye acerca de qué y cómo hacer en relación con: los contenidos a enseñar, su orden y graduación; las características generales de la propuesta metodológica; las formas específicas que adopta en relación a contenidos particulares (lengua, artes, etc.); la forma de disponer ejercicios verbales y escritos y el control de los mismos; las formas de enseñar buenas costumbres.

Asignó además para la didáctica la responsabilidad de prescribir los métodos instructivos que ayudarán a los profesores a lograr el aprendizaje de sus alumnos y desde su carácter de disciplina normativa es que atiende los problemas de la enseñanza en el aula (Díaz Barriga, 2009). Como consecuencia, la didáctica es identificada como una teoría prescriptiva tanto como normativa, ambas aluden al carácter ordenado y mandatorio de las

proposiciones que componen el discurso educativo en el que se inscribe la didáctica (Camilloni, 2007); en particular, con Comenio, este carácter se significó mediante el contexto de la escuela, mismo que se derivó de los postulados filosóficos, políticos y educativos de la época.

3.4.3. Los principios de la Didáctica Magna

Comenio fue en todo momento coherente con los preceptos de su época y lo mostró al elaborar su propuesta didáctica la cual reflejó su apego hacia la fe cristiana, su interés por rescatar el naturalismo y su innegable reconocimiento por la racionalidad como vía de conocer, por tal motivo tuvo la intención de establecer un método único que acotara toda la enseñanza escolar y en el que mostró también la influencia de la ciencia moderna, por lo que llegó a concebir una escuela para la vida en la que se enseñara un conocimiento útil, por ello se identifica que la Didáctica Magna se articuló desde pretensiones que rebasaban el ámbito escolar.

Como apunta Weimberg (1959, citado por Cols, 2007: 77), sobre Comenio y su método universal de enseñanza, “trató de conciliar fe y saber, conciencia moral y actividad política, volcando todos los esfuerzos por sentar los fundamentos científicos de una avanzada educación”.

Asimismo, logró definir su método de enseñanza mediante sus referentes filosóficos al considerar su contexto político–social pues dicho autor comprendió en su didáctica que “la educación tiene sentido si se concibe como un proceso formativo, congruente con una idea de (...) [ser humano] y una idea de fin. El (...) [ser humano] es una criatura que orienta su vida terrenal a la consecución de un fin, que es la vida eterna con Dios” (Civarolo, 2008: 57).

Para Comenio la forma de acercarse a la verdad es mediante el conocimiento de Dios, pues este conocimiento permitirá llegar a la naturaleza de la humanidad y es así como el propósito de Comenio está en conocer la verdad de las cosas y comprender el mundo espiritual de la humanidad, lo que intentó a partir de fundamentar su forma de aprender del saber científico.

En la Didáctica Magna también se definió un método de enseñanza a partir de su idea de conocer, noción que caracterizó como una actividad que es placentera por naturaleza para el ser humano y que, en buena medida, es un anhelo o inspiración para la humanidad (Abbagnano y Visalberghi, 1979), con ello, asignó gran importancia a la inteligencia de los seres humanos, en quienes depositó la responsabilidad de ser los actores determinantes para la concreción del proceso de enseñanza, así, a partir de esta idea, se asigna en la didáctica la responsabilidad de alentar el ser racional que todo ser humano tiene desde su capacidad de aprendizaje.

En la Didáctica Magna se comprendió el interés de los seres humanos por conocer y es mediante esta noción que Comenio se ocupó en motivar este interés así pensó en la didáctica para guiar en cada alumno:

Su propia razón, no por la ajena; no se limite únicamente a leer y aprender de los libros pareceres y consideraciones ajenos de las cosas, o a retenerlas en la memoria y recitarlas, sino que sea capaz de penetrarla hasta la médula de las cosas y conocer de ellas su verdadera significación y empleo (Comenio, 2004: 41).

Con lo anterior perfiló en su método acciones que permitieran acercar a más niños a la escuela estimulando su deseo por aprender. Comenio entendió que enseñar era más que instruir o formar, por lo que se inclinó principalmente hacia una idea de educación, pues no sólo atendió los aspectos prácticos de la enseñanza sino que además fundamentó la didáctica desde la reflexión teórica que realizó sobre la educación; para definir su didáctica, él concibió a la educación como un proceso formativo que debe estar en sintonía con la idea que se tenga sobre el ser humano; y por ello su didáctica constituyó un verdadero proceso de humanización y enseñanza de múltiples conocimientos, mediante esta noción estableció una idea del ser humano, que se amparó de la plena fe en la educación para que el ser humano se realice, así Comenio (2004: 47) señaló que; “nadie tiene en su mano disponer cómo han de nacer los hijos, pero es facultad nuestra que se hagan buenos con una recta

educación”, y es en esta tarea que la enseñanza debe ser en esta vida terrenal un mero tránsito de aprendizajes sobre lo que es el ser humano.

Desde Comenio, el acto de educar aumentó su responsabilidad, por tanto no es vista sólo como una guía de los educandos y educadores ya que se identifica que en la Didáctica Magna se pretende formar a las personas a partir de ciertos valores más que a transmitir sólo conocimientos, en esta didáctica se perfiló una idea de ser humano que cultiva los saberes sobre las disciplinas al igual que la parte moral de cada persona, esto es, conocerse a sí mismo y saber controlar sus emociones y deseos ante la razón, pues ésta será la que oriente su actuación, lo cual corresponde con la idea de ser humano que se asumió en la Didáctica Magna, pues cada quien “debe obrar en relación al bien y a un estado de virtud con costumbres honestas” (Civarolo, 2008: 56), bajo esta premisa Comenio planteó la dimensión moral de la enseñanza.

Comenio confió en que la educación llevaría a la humanidad a alcanzar los ideales del humanismo, al respecto su didáctica es vista como una disciplina enmarcada “por el sentido intencional teleológico de los procesos que desarrolla hacia el perfeccionamiento formativo de las personas” (Escribano, 2004: 33), en consecuencia, con esta idea ahora es claro identificar que Comenio no se limitó a prescribir las actividades del aula desde una idea meramente instrumental, ya que por medio de su método de enseñanza se dio la pauta para que la didáctica logre las intenciones educativas y concreten los fundamentos teóricos bajo los que pone en práctica la enseñanza.

Por tanto, son tres los deberes que en la Didáctica Magna son fundamentales para la formación de los seres humanos: el conocimiento, la buena conducta y la religión, al respecto Pablo Latapí (1993: 146), describe como Comenio lo entendió: “por ser la única creatura dotada de razón, debe esforzarse por conocer todo lo que le rodea; (...) por estar destinado a dominar a las demás creaturas, debe primero dominarse a sí mismo; y (...) por haber sido creado a imagen de Dios (...) debe servir de vínculo entre todas las cosas y Dios”.

Al haber indagado los referentes que dieron forma a los saberes de la Didáctica Magna, en este punto del trabajo se puede tener mayor claridad sobre la orientación que esta disciplina tuvo desde su origen, por lo tanto, se aprecia que este campo de conocimiento posee toda una tradición en cuanto al acto educativo, pero centra su tarea principalmente en delimitar la práctica de enseñar, sea desde una dimensión general o específica como lo perfiló Comenio, pero es hasta en un segundo momento es donde esta última dimensión tuvo un mayor crecimiento, es por ello que en el siguiente capítulo se revisará en particular los saberes que dan sentido a las didácticas especiales.

Capítulo 4. Segundo momento. Desarrollo y orientación de las didácticas especiales

Aún cuando Comenio alertó sobre la necesidad de desarrollar conocimientos específicos para abordar las variantes y matices de la enseñanza dentro de la didáctica, fue a partir del siglo XIX que se trabajó fuertemente dentro de esta perspectiva, dicha situación se produjo derivada del acercamiento que tuvo la didáctica con los conocimientos científicos generados como consecuencia de la evolución de este campo y en el que destaca la corriente positivista puesto que, es uno de los saberes que orientó la conformación de las didácticas especiales así como también motivó la transformación de los conceptos que posee esta disciplina en cuanto su carácter técnico y predictivo a partir del cual que se ocupa de la enseñanza.

Desde ese siglo también en el campo de la ciencia se dio una tendencia por generar diferentes ámbitos de conocimiento a fin de atender de forma puntual determinados eventos de la realidad, siendo esto lo que impulsó en los saberes científicos una evolución hacia lo particular, de igual forma la didáctica en su intento por asumir una postura similar al de la ciencia tuvo la pretensión de abordar la enseñanza con base en las nociones del método científico y de perfilar sus trabajos a partir de situaciones específicas de la enseñanza, así junto con la creación de las ciencias de la educación en el siglo XX la didáctica ha reorientado la forma en que aborda su objeto de estudio.

Aunado a lo anterior, es necesario comprender que el desarrollo de la dimensión de las didácticas específicas o especiales, es una consecuencia del desarrollo de los “campos sistemáticos del conocimiento didáctico que se caracterizan por partir de una delimitación de regiones particulares del mundo de la enseñanza” (Camilloni, 2007a: 23), fue así que se suscitó la intervención de los especialistas de las diversas disciplinas educativas para ser quienes se ocupen de elaborar las propuestas didácticas dentro de su área de conocimiento puesto que son ellos los que dominan los contenidos por enseñar, lo cual es una tendencia de trabajo didáctico muy marcada en la actualidad.

4.1 El conocimiento científico a partir del siglo XIX

La inclinación del ser humano hacia el campo de los saberes científicos radica a partir de concebirlo como una forma de conocer, o sea, asignó en él un vínculo innato al origen de la humanidad en donde la ciencia se ha reinventado a través de los años creando diversas relaciones con su medio al igual que ha construido nuevos mecanismos para conocer el mundo, lo que ha provocado la creación de diferentes discursos científicos que guían las formas de conocer, por tanto las ciencias surgen y evolucionan de acuerdo a sus circunstancias históricas y contextos determinados (Mardones, 1991).

De acuerdo con lo anterior, el desarrollo de los saberes científicos se han mantenido siempre próximo con la evolución de la sociedad, pues bajo esta idea, los conocimientos de la ciencia orientan en buena medida todos los ámbitos en los que se relaciona el ser humano y, por tanto es una forma en que se logra poner en evidencia el progreso de la humanidad, puesto que los saberes que produce son valorados como un elemento que fortalece el desarrollo productivo de la sociedad y también es concebida como la mejor vía para acceder al conocimiento (Contreras, 1994), por esta razón, la ciencia se asocia a la vida del ser humano como un medio o saber que le ayuda a explicar y comprender su realidad, además de poder controlar su entorno.

4.1.1. La corriente científica del positivismo

El positivismo, como nueva filosofía de la ciencia impuesta desde el siglo XIX y que sigue su desarrollo aún siglos después, se basó en “la idea de que el hombre es antes que nada, un ser social” (Civarolo, 2008: 116) así el positivismo fue una corriente que se desarrolló desde el ámbito científico y que se extendió al ámbito social para intentar “hacer ciencia social, histórica, económica (...) siguiendo la tipificación ideal de la física matemática, adecuando la relevancia de las leyes generales para la explicación científica y tratando de subsumir bajo el mismo y el único método a todo saber con pretensiones científicas” (Hoyos, 2010: 29).

Los preceptos elaborados desde el positivismo tienen su principal antecedente con las ideas de Augusto Comte (1798-1857) quien desde su noción de progreso social delimita las intenciones de la ciencia positiva, a lo que Civarolo (2008: 116) explica los principios de su legado en cuanto la producción de conocimiento:

La exigencia de realidad que hace que el conocimiento se limite a los hechos, a la observación de fenómenos u objetos de la experiencia en contra de toda especulación o elaboración racional de conocimientos (metafísica), lo que podemos caracterizar como Empirismo.

(...) El destino práctico del conocimiento (utilitarismo), que implica que el conocimiento no tiene un fin en sí mismo, sino que tiende al mejoramiento continuo de la condición individual y social, implícito en la idea motor de su teoría: el progreso. Pese a su perspectiva colectiva, estamos frente a un Humanismo.

(...) La naturaleza relativa del conocimiento, que no debe entenderse como escepticismo, sino en relación con las variaciones graduales a que está sujeta la evolución del conocimiento científico.

El legado que dejó el positivismo se define a partir del rol que le asignó a la sociedad y al estudio de ésta, la vida social se convirtió en un conocimiento fundamental para el ser humano, así Comte valoró a la sociología como la principal de todas las ciencias por ser la que se encarga de estudiar y comprender a la sociedad y, por ende, al ser humano.

En cuanto los saberes que construyó esta corriente se puede decir que, desde el positivismo el concepto de ciencia obedece a un sentido funcional, a partir de esta corriente se remite a una noción más elaborada con respecto a aquella que estaba relacionada con la filosofía y por tanto era más abarcativa. Derivado de este hecho, en la actualidad el término de ciencia “proveniente de la jerga anglosajona, *science* alude a sistemas de comprobación por medio de metódicas racionales, lógicamente establecidas” (Hoyos, 2010: 30).

La principal empresa del positivismo fue establecer un único método para todas las ciencias que permitiera tener certeza sobre el conocimiento que se produce en este ámbito ya que así también se tendrá certidumbre sobre la realidad que estudia. El “monismo metodológico” se convirtió en un principio fundamental del positivismo, se trata de un único método desde el que se pretende mantener todo el saber científico aún con la diversidad de objetos temáticos de los que se encarga (Contreras, 1994), el positivismo tiene la intención de operar los saberes de la ciencia bajo un solo método y mediante formular leyes generales derivadas de las ciencias exactas, o sea a las ciencias físico–matemáticas para arrojar a todas las ciencias del hombre que pretendan ser reconocidas como tal (Mardones, 1991), a partir de esta corriente se pensó que el único saber que permite conocer es el de la ciencia natural con ello, cualquier presunto género que no responda a su normatividad metodológica o no reproduzca el modelo lógico estructural de esta ciencia, no se podrá considerar como un conocimiento real.

Con la evolución de esta corriente científica se intentó, en palabras de Mardones (1991: 33): “reconstruir racionalmente todos los posibles enunciados de la ciencia unitaria, universal, lógicamente tratada”, para ello se ocupó de establecer una metodología científica que permitiera dar una certeza sobre sus saberes, siendo los grandes referentes de su método la precisión y exactitud de sus procesos bajo los que se buscó en todo momento tener una comprobación y verificación empírica sobre toda afirmación científica, con lo anterior se intentó establecer un lenguaje de ciencia que fuera neutral a cualquier pretensión que no obedezca a la de conocer los fenómenos de forma racional y objetiva.

Ya que “la ciencia trata de responder a la pregunta de << por qué >> ha sucedido un hecho, es decir, responde a la cuestión acerca de las causas o motivos fundamentales. Las explicaciones científicas son, por consiguiente, *causalistas*” (Mardones, 1991: 30), noción que promovió en la ciencia positivista predecir todo fenómeno desde una razón instrumental, la cual corresponde a una racionalización de las teorías de la ciencia y que se pone en

práctica con el prestigio del éxito tecnológico de la ciencia, perspectiva que la didáctica no ignoró y que se abordará más adelante.

4.1.2. Surgimiento de las ciencias humanas y sociales

La creación de las ciencias humanas y sociales que fueron definidas en un primer momento como las ciencias del espíritu, se dio a partir de las críticas al paradigma positivista y que alertaron sobre el hecho de que no todas las ciencias requieren seguir la racionalidad de las ciencias naturales; así, las ciencias del espíritu fueron la respuesta a la necesidad de la humanidad por generar un nuevo orden social que permitiera mejorar sus condiciones de vida, lo que derivó en que las personas de la época reflexionaran y buscaran comprender acerca de las situaciones que acaecían, por tanto se perfiló la aparición de las ciencias humanas como una intervención consciente y cercana a la realidad social (Mardones, 1991).

Estas disciplinas desarrollaron una interpretación de la realidad y no escaparon de la influencia de su mismo contexto (Habermas, 2001), para Dilthey (1833-1911) estos saberes corresponden a las ciencias de la comprensión que generan conocimientos cualitativos a partir de métodos que si bien no tienen la rigidez de las ciencias naturales, sí intentan ser ciencias objetivas.

Asimismo, las ciencias humanas buscan métodos científicos más flexibles, situación que puede oponerse a las ciencias exactas como la física, química y matemáticas que siempre se han caracterizado por tener un único y rígido método científico para explicar su objeto de estudio, pero aunque “las ciencias del espíritu captan sus hechos por medio de comprender, y por poco que les importe hallar leyes generales, comparten, (...), con las ciencias empírico-analíticas la conciencia del método: describir desde la actitud teórica una realidad estructurada.” (Habermas, 2001: 162).

La gran diferencia que existe entre estas dos posiciones es que las ciencias del espíritu buscan comprender hechos particulares mientras las ciencias naturales pretenden conformar leyes generales que expliquen la realidad (Mardones, 1991); con esta orientación se rompe la noción de una ciencia holística que

cubriera todos los fenómenos a partir de formulaciones generales, así esta idea “ya no es adecuada a los requerimientos múltiples de una sociedad inmersa en un profundo proceso de transformación, que se perfila como industrial y capitalista, que tiende a la especialización” (Civarolo, 2008: 115).

El legado que dejó la creación de múltiples ciencias que se especializan en un determinado campo, es que cada una de ellas estudia particularmente su campo para así intentar ser más precisas y exactas en sus indagaciones.

4.2. El papel de la didáctica a partir del siglo XIX

La sociedad del siglo XIX se encontraba inmersa en un creciente y próspero sistema económico que poco a poco invadía cada uno de los ámbitos sociales principalmente el laboral, político y educativo, se trató de la industria que representó la vía al progreso y la expansión de la clase dominante siendo en este escenario la ciencia un gran aliado para este sistema económico. Así, para la sociedad industrial la ciencia significó un conocimiento interdependiente respecto a la tecnología, ya que ésta última es vista como un instrumento que la ciencia positivista ofrece para favorecer los procesos productivos, por ello se buscó privilegiar el conocimiento científico-técnico como el medio que beneficia y hace crecer la industria.

Derivado del prestigio que adquirió la tecnología, se fomentó el desarrollo de este saber científico para lograr legitimar el sistema social que centra su interés en la economía y la industria, de este modo la educación se convirtió en un aliado, al ayudar a operar este sistema económico que apostó por los recursos tecnológicos para cubrir la necesidad productiva que requería el mercado (Barco, 1989); a partir de esta situación se inclinó por una racionalidad instrumental donde la educación y, por ende, la didáctica heredaron la visión de los conocimientos científicos.

Al intentar asumir la didáctica un carácter científico tuvo que disgregarse a su objeto de estudio pues, con la enseñanza, la didáctica tendría que reconocer que interviene en un fenómeno impregnado de valores y fines, por lo que la

única forma de abordar su realidad desde un enfoque científico era concebir el acto de enseñar desde una posición más objetiva y por tanto neutral con lo que se dejaron de lado sus componentes normativos e ideológicos que le caracterizaron de origen, así parte de las consecuencias de este nuevo enfoque en la didáctica, los describe Barco (1989: 9):

La segmentación de procesos educativos, el desprendimiento de la relación entre medios y fines, el interés por los "productos terminales", (...) El docente ejecutor de técnicas con aval científico (aunque no comprenda sus fundamentos), su paulatino extrañamiento de los instrumentos que emplea en su tarea, la compulsión por obtener mejores resultados (y en mayores cantidades) de sus alumnos, su avidez por nuevos métodos en cuya autoridad apoyarse, sin reflexionar sobre ellos, (...) pero le brinda la falsa ilusión de "cientificidad" legitimadora.

4.2.1. Las implicaciones de la didáctica científica

Desde su conformación como disciplina, la didáctica ha reflejado su apego hacia la ciencia así, su dimensión científica la acentuó Comenio con “la reflexión rigurosa y sistemática sobre la naturaleza de la actividad en enseñanza y aprendizaje, con la búsqueda de las causas de la eficiencia de determinadas formas de actuar y el esclarecimiento profundo de los efectos de las mismas respecto al perfeccionamiento de la persona” (Rosales, 1988: 20), a partir de este autor todas las propuestas didácticas han retomado los saberes científicos para concretar el sentido de la didáctica.

Tras la influencia que tuvo la didáctica de los saberes de la evolución de la ciencia, los conocimientos de la didáctica se perfilaron con respecto a los saberes científicos imperantes, al respecto explica Contreras (1994: 40):

El desarrollo científico de la didáctica se encuentra, en gran medida, ligado al ejercicio del control social, bajo la forma de control técnico, y por tanto <<neutral>>, y a la justificación de la desigualdad,

mediante su sanción como <<neutral>>. La didáctica ha defendido su neutralidad en su capacidad para mantenerse ajena a los valores, pretendiendo sólo acciones técnicas válidas.

Con la concepción positivista se define a la didáctica a partir de un sentido causal científico que deja de lado la parte moral que Comenio desarrolló en la Didáctica Magna, así se orienta esta disciplina hacia un sentido de ciencia desde su sentido funcional positivista que abordó la enseñanza a partir de un enfoque predictivo, el cual permite descubrir el por qué de esta actividad y cómo sucede la enseñanza sin otra pretensión más que dar respuesta a estas preguntas.

Desde esta visión, la didáctica desarrolló sus saberes “al pensar que la manera adecuada de formular el conocimiento es a base de establecer relaciones casuales entre variables, la derivación lógica ha sido la de concebir la acción educativa científicamente fundada como una relación medios-fines, en justa identificación con la relación causa-efecto” (Contreras, 1994:122), orientación que impulsó su carácter predictivo como medida para regular la actividad de enseñar y que priorizó su sentido meramente instruccional basado en técnicas que delimitan la organización y actividad educativa.

Como refiere este autor; “al establecer las bases para la manipulación y el control de las situaciones educativas, ofrece la oportunidad de conseguir las metas educativas propuestas. Por consiguiente las teorías didácticas guían la práctica al realizar predicciones sobre lo que pasará si se modifican algunos aspectos de la situación educativa” (Contreras, 1994: 117).

Desde la orientación neutral que asumió la didáctica también incluyó un carácter de objetividad que la acercó aún más a la visión científica para atender la enseñanza, así se concentró en definir un método para la enseñanza aislado de la realidad socio histórica de la que forma parte (Civarolo, 2008), por lo que se equiparó el método de la ciencia positivista con el método de la enseñanza.

Con la objetividad, el conocimiento científico logra estar vinculado directamente con la realidad, por ello se cree en la efectividad de la ciencia pues revela el conocimiento absoluto del mundo de forma definitiva e infalible (Contreras, 1994), por lo que se infiere que si la didáctica es objetiva podría atender de forma oportuna a la enseñanza.

4.2.2. El enfoque tecnicista de la didáctica

A partir de la propuesta de Comenio se da inicio a la tradición de la didáctica como técnica que orienta la labor docente mediante un método normativo que creó este autor con relación al proyecto educativo que perseguía así, este enfoque tecnicista que caracterizó a la didáctica se vio refrendado por los saberes de la ciencia positiva, lo que provocó que la didáctica desligara de sus referentes el criterio normativo que se le asignó de origen como fueron “sus componentes ideológicos, tales como, lo ‘utópico – político’ que posee la acción de enseñar, a partir del enfoque científicista que pretendió ser neutral respecto con la política y el sentido del (...) [ser humano], llevo a las propuestas didácticas a confiar en la metódica como la vía para ser un saber ‘objetivo’ ” (Davini, 2008: 47).

Todo lo cual condujo a que el carácter prescriptivo se neutralizara y así se consolidó la vertiente de la didáctica como simple técnica, concepción que negó las implicaciones éticas de la enseñanza.

Desde que se valoró el enfoque de tecnología de la enseñanza, la didáctica se convirtió en una disciplina aplicada que emplea teorías de las disciplinas básicas como el caso de la psicología y la sociología para explicar la enseñanza, donde la didáctica es vista principalmente desde su carácter práctico, al respecto señala Souto (2006: 134):

El pensamiento tecnicista permitió el planteo de la didáctica como ciencia aplicada. Las técnicas de enseñanza y las teorías que las justifican dependen de los métodos de las ciencias positivas. La psicología conductista se constituye en el fundamento de las

técnicas de la enseñanza. La enseñanza misma busca soluciones objetivas desde un proceso neutro cuya racionalidad se asienta en la medición y el control de la objetividad.

Así, el enfoque de didáctica tecnicista se vincula con el sentido prescriptivo de la didáctica donde se piensa la didáctica sólo para el logro de resultados, "la concepción de ciencia sustentada por la racionalidad tecnológica, obliga a diferenciar entre hechos y valores (Carr, 1996, citado por Picco, 2010: 212), pues se cree que los fines y fundamentos de la educación son ajenos a los sujetos involucrados en la enseñanza. Por tal motivo, paradójicamente, con el positivismo se ignoraron las implicaciones que posee la enseñanza con la política y las formas productivistas de la sociedad.

4.3. La didáctica y la diversificación de la enseñanza

Al concebir el ser humano como un ser social que pertenece a un mundo en permanente cambio y que forma parte de una "sociedad progresista que ve a la educación como instrumento al servicio de la formación de [los ser humanos] y de la reforma social" (Civarolo, 2008: 123), con lo anterior, se comprende que el campo educativo es un fenómeno social que asumió las transformaciones derivadas de su referente científico y contexto cultural, y en consecuencia, también la didáctica se conformó como una disciplina de carácter instrumental y operativo al servicio de la sociedad.

Al respecto, Contreras (1994) menciona que, desde la influencia de los saberes de la ciencia, la práctica escolar volcó su sentido hacia un rol mecanicista de control social, lo que significó comprender la enseñanza como una variable que se puede atender independientemente de los otros elementos del proceso educativo, pues la enseñanza es vista como una variable causal que determina el fin educativo, y es también donde esta nueva corriente dominante en el campo de las ciencias reflejó su influencia al orientar el desarrollo de los diversos campos científicos y proponen nuevas formas en las estructuras sociales a partir de un enfoque de conocimientos especializados.

Como ya se ha mencionado, a partir del desarrollo de la ciencia y su vertiente positivista en la didáctica se asignó un carácter técnico, pero esto tuvo implicaciones también en la forma de abordar su objeto, ya que al ser vista la enseñanza como una actividad de conducción social la dimensión totalizadora desde la cual la didáctica abordaba su objeto se modificó y se ocupó en promover prácticas funcionales que atendieran las particularidades que se presentaban en la cada vez más extendida educación, por lo que la didáctica se ve imposibilitada de abordar todos los ámbitos desde una sola visión, así fue inevitable la segregación que sufrió esta disciplina respecto a los contenidos que integran la enseñanza (Hoyos, 2010).

Además, desde el siglo XIX el desarrollo de la didáctica se centró en elaborar procedimientos y métodos específicos que si bien siguen la línea de Comenio sobre una didáctica normativa, se distinguen de los anteriores al no establecer fundamentos para ello, pues las didácticas específicas como refiere Barco (1989:8) se ocupan exclusivamente sobre "cómo hacer, indicando que el problema de los fines corre por cuenta de la Filosofía de la Educación, o simplemente obviando el tema".

4.3.1. La influencia de las ciencias de la educación en la didáctica

Como ya se mencionó, desde la concepción de las ciencias de la educación la didáctica y sus saberes se vieron impactados de este suceso, lo que provocó un acercamiento a estas disciplinas a fin de comprender la enseñanza en cada uno de los elementos que la componen y es así que la sociología y, principalmente la psicología se convirtieron en las ciencias que recupera la didáctica en su tarea por hacerse cargo de la enseñanza.

A la par de esto, con el enfoque de las ciencias de la educación se redefinió también la relación de la didáctica y la pedagogía a partir de lo cual se consideró a la didáctica ser la parte material de la pedagogía, lo que la situó dentro de las disciplinas aplicadas, lo que concentró a esta disciplina en

“prescribir las formas en que puede operar un docente” (Díaz Barriga, 2009: 117).

Bajo el esquema de ciencias de la educación, la didáctica puede ser vista sólo como una disciplina tecnológica o aplicada, situación que la conduce a ofrecer normas de actuación con relación a metas educativas, constituyendo también modelos de intervención que mejoran los procesos de enseñanza mediante predicciones que son amparadas desde un referente teórico como lo ha hecho a partir de sus referentes psicológicos.

Asimismo, debido a la expansión de las escuelas públicas y los avances de los conocimientos psicológicos, las especializaciones en la didáctica se enfocaron conforme a valorar “las etapas evolutivas del alumno” (Davini, 2006: 46), por tanto, el ámbito didáctico se ocupó principalmente en desarrollar el aprendizaje del sujeto, situación que provocó se dejara de lado el sentido normativo y su perfil instruccional que eran las nociones que orientaban a la didáctica.

Derivado de esta idea, Davini refiere que la didáctica desplazó de su centro de interés a la instrucción y se inclinó hacia el desarrollo del aprendizaje de los alumnos, así con las ciencias educativas y el interés por pensar la educación en función de las características de los alumnos, las nuevas propuestas didácticas se generaron en función de los contenidos específicos por enseñar o de acuerdo a las capacidades de los estudiantes.

Con las ciencias de la educación en el ámbito didáctico se desplazaron de los manuales de enseñanza de la pareja alumnos–maestros, la cual fue sustituida por la pareja de enseñanza–aprendizaje (Zuluaga, 2003), a partir de la cual la didáctica se sustentó en la psicología con lo que rompió la dependencia que tuvo con la pedagogía tiempo atrás. Además, desde la relación que sostuvo la didáctica con las ciencias educativas, provocó que el desarrollo de sus conocimientos sobre la enseñanza se diera desde un trabajo interdisciplinario, pues el vínculo que construyó con estas disciplinas fue cada vez más cercano, al grado de que la didáctica a la fecha no tiene claridad sobre sus límites.

4.4. El planteamiento de las didácticas especiales

Con la propuesta didáctica de Comenio se dio cabida a las especializaciones de esta disciplina o sea se pensó en la enseñanza de acuerdo a situaciones particulares, este autor, además de desarrollar la didáctica desde una perspectiva general, originó también la dimensión de las didácticas especiales puesto que distinguió una gradualidad en los contenidos por enseñar y diferenció las etapas de crecimiento de los alumnos, por esta razón se identifica que una de las primeras evidencias de la creación de la dimensión de la didáctica especial está presente en la Didáctica Magna.

Comenio entendió que, al igual que la naturaleza la enseñanza debe partir de lo general para abordar posteriormente las situaciones particulares, por ello comprendió en su didáctica la existencia de variaciones en la enseñanza así esta idea lo llevó a buscar un orden para los aspectos específicos de esta actividad y una gradualidad en la presentación de los conocimientos (Civarolo, 2008). La diversidad que prevalece en el proceso educativo la valoró como un aspecto insignificante respecto a la perspectiva de abordar la enseñanza desde un enfoque general y que concreto gracias a su método didáctico, con esta noción no restó importancia a dicha perspectiva, sólo condujo a que la disciplina didáctica considerará también los entornos particulares de la enseñanza.

4.4.1. El sentido de la enseñanza desde una didáctica especial

Más que disgregar la enseñanza en cuanto contenidos particulares y desarticulados Comenio entendió que se debe formular la enseñanza gradualmente, destacó así su idea sobre la organización de las escuelas en cuanto un mismo método de enseñanza de carácter común y que estructuró derivado de los conceptos de crecimiento y proceso, por tal señaló que “en las escuelas primarias ha de enseñarse todo de un modo general y rudimentario y en las siguientes también se enseñará todo; pero más particular y minuciosamente” (Comenio, 2004:160). Asimismo, se apoyó de criterios especiales como “la edad cronológica y el nivel de aprovechamiento, que

podría expresarse como niveles de desarrollo intelectual” (Civarolo, 2008: 67), siendo estas las variables que consideró para la sistematización de toda enseñanza.

En su didáctica asignó para cada etapa evolutiva de los alumnos una escuela diferente y organizó los contenidos a enseñar de acuerdo con su cometido de enseñar todo a partir de ir profundizando los conocimientos en armonía con los niveles escolares, así en los grados básicos se abordarían los conocimientos desde un sentido general y en los niveles escolares superiores se abordarían estos mismos contenidos de formas más específicas. De acuerdo a esta lógica Comenio dividió las escuelas a partir del crecimiento y edad de los alumnos para ello consideró cuatro etapas asignando una escuela para cada una; en el periodo de la infancia estableció la escuela materna, para la puericia la escuela común pública, en el período de la adolescencia se asignó la escuela latina o gimnasio y, por último, en la juventud los alumnos asistirían a la Academia. (Comenio, 2004).

Sobre esta distinción de la enseñanza que conformó Comenio mediante los niveles escolares Davini (2006: 46) señala que se trató de “las primeras “especializaciones” de las propuestas didácticas”, pues se diferenció la educación y la enseñanza según la etapa evolutiva de los alumnos.

4.4.2. Las didácticas especiales en función de los contenidos escolares

En cuanto los contenidos a enseñar en cada escuela Comenio concibió que se abordarían todos los saberes en todas las escuelas, por tanto se tendrían las mismas disciplinas en todas las escuelas solo que se estructurarían de forma ascendente ya que se especializarían cada vez más, al respecto Comenio destaca que en todas las escuelas se enseñaría sobre ciencias, artes, las lenguas, sobre las buenas costumbres y para inculcar la piedad en los alumnos, por esta razón además de atender el problema del método de enseñanza Comenio también intentó reorganizar los contenidos que se transmiten en las escuelas tomando en cuenta las características de los alumnos así como la particularidad de los distintos tipos de saber.

En la Didáctica Magna se determinaron los conocimientos a enseñar en función de la utilidad de éstos y de la concordancia que tengan dichos contenidos con las características de los alumnos, lo que condujo a Comenio a emplear un método que fomentara la gradualidad de la enseñanza en toda la educación de los alumnos, así el proceso educativo se erigió como una actividad continua en la que se requiere la participación de los profesores para "...ejercitar, primero, los sentidos, la memoria, el entendimiento, el juicio; porque de esa forma gradual la ciencia empieza" (Civarolo, 2008: 63), noción que descubre su influencia del saber científico que retomó para orientar la estructura de su didáctica.

De lo anterior se puede decir entonces que con Comenio se explica la dimensión de la didáctica general al igual que la didáctica especial, pues si bien propuso acciones generalizadas para que los profesores llevaran a la práctica su labor en cada escuela, a su vez también diferenció ciertos elementos que integran a esta disciplina, como son, el tipo de conocimiento que se enseña así como las singularidades de cada etapa evolutiva de los alumnos todo lo cual, comprendió, la didáctica debe tomar en cuenta para construir ciertos saberes específicos en función de las vertientes de la enseñanza.

4.4.3. El desarrollo de las didácticas especiales en el siglo XIX

Desde su referente positivista, la didáctica refrenda la posibilidad de hacerse cargo de la enseñanza de todas las disciplinas a enseñar, pues su vertiente instrumental le facilita esta tarea, pero en contraparte esta situación la llevó a redefinir la forma en la que lo haría, lo que la condujo a fijar su interés solo en la práctica de la enseñanza y este mismo enfoque asigna a la pedagogía el poseer un sentido más integral de las implicaciones de la educación, a partir de esta concepción se entendió a la didáctica como rama instrumental de la pedagogía o como ciencia independiente que tiene por objeto la enseñanza (Civarolo, 2008).

Con el positivismo y las ciencias de la educación se desvincularon radicalmente la didáctica general y las didácticas especiales, así éstas últimas son

identificadas por ser portadoras de discursos siempre referidos a los saberes disciplinarios que se enseñan, por ello esta dimensión de la didáctica “se hace visible en las disciplinas, lugar donde toman cuerpo los postulados, los conceptos y los discursos sobre el saber” (Zambrano, 2006: 199), siendo la producción de sus conocimientos resultado de los contenidos disciplinares que se enseñan en determinada institución educativa y que son nombradas como, didáctica de las matemáticas, didáctica de las ciencias, didáctica de las artes, por mencionar algunas. Así, esta dimensión de la didáctica se ha desarrollado principalmente por los especialistas de las distintas disciplinas y se ha relegado a la didáctica al campo de las acciones instrumentales (Davini, 2006), es por esta razón que las didácticas especiales han sido “construidas por diferentes grupos académicos, con distinta formación y, en consecuencia, desde diversas perspectivas” (Camilloni, 2007a: 27).

También el aparato burocrático escolar intervino en esta transformación donde se definieron “didácticas especiales para distintos niveles y ciclos de enseñanza” (Davini, 2006: 46), conforme al orden que impuso la escolarización que para ese entonces poseía una gran cobertura con respecto a la época de origen de la didáctica, por tanto se clasifica a las didácticas específicas según: los distintos niveles escolares, por la edad, por el desarrollo de los alumnos y de acuerdo a cada disciplina, siendo ésta última la que se ha desarrollado más derivado de la importancia que se da a los contenidos que se enseñan en las escuelas.

4.4.4. Una didáctica para cada disciplina

Al respecto de las didácticas especiales o específicas vistas como disciplinas meramente prácticas, al servicio de enseñar los contenidos de las ciencias que la retoman, de acuerdo con Feldman (1999) la proliferación de la dimensión de las didácticas especiales se dio a partir del impulso que esta disciplina tuvo a raíz del sentido instrumental que asumió de la ciencia y que promovió también el segmentar y desarticular cada vez más la enseñanza, así paulatinamente las didácticas especiales fueron ocupando los espacios en los distintos ámbitos disciplinarios a partir de los contenidos a enseñar (Davini, 2006).

De acuerdo con lo anterior, las didácticas especiales son reconocidas como campos específicos de las respectivas ciencias y se desarrollan sin un marco de didáctica general cuya propia existencia se cuestiona debido a que la enseñanza se construye sólo desde los contenidos de instrucción específicos, por lo que Davini (2006: 42) explica:

Las didácticas y sus especializaciones han planteado nuevos problemas. Por un lado, los especialistas en distintas disciplinas – que forman parte de los programas escolares– se han preocupado por reconceptualizar la(s) didáctica(s) alrededor de los contenidos de la enseñanza. Se definen las didácticas especiales como campos específicos de las respectivas ciencias, (...), desde la óptica de que la enseñanza siempre opera sobre contenidos de instrucción especializados”.

Al desarrollarse las didácticas especiales desde los contenidos disciplinares se clama por una didáctica propia de cada ciencia (Zuluaga, 2003). Por esta situación la didáctica, en su dimensión de disciplinas específicas, se centra más en buscar los mejores mecanismos que le permitan lograr el objetivo de enseñanza que cada disciplina le asigne, en consecuencia el crecimiento paulatino que en los últimos años han tenido las didácticas especiales se ha afianzado en función de los distintos contenidos disciplinarios de enseñanza (Davini, 2006), siendo la prioridad en las instituciones educativas la transmisión de los contenidos disciplinares.

Conclusiones

La didáctica como disciplina posee un legado teórico que es tema de debate por quienes pretenden explorar su campo desde un enfoque epistemológico, esta situación la ha puesto en un estado de incertidumbre pues su carácter de disciplina es cuestionable. Lo anterior se puede explicar, entre otras razones, como consecuencia de la segmentación de su propio campo (el de la enseñanza) así como de hacer que dependa de la psicología, por lo que es vista como una disciplina aplicada que depende teóricamente de otras disciplinas que terminan por asignarle una función de ser un saber práctico.

Contrario a lo arriba señalado, este trabajo trata de recuperar elementos conceptuales elaborados desde el conocimiento didáctico a partir de los cuales es posible reconocer los principios fundamentales que han enmarcado el rumbo de la enseñanza en el paso del tiempo. A la vez de ser estos conocimientos los que sirven a esta disciplina para articular sus saberes teóricos con los prácticos ya que ambos son desarrollados a partir del contexto al que pertenece el propio conocimiento didáctico.

Es importante precisar que si bien, durante este trabajo están presentes las nociones de escuela, aula o docente–alumno, no es la intención reducir a la disciplina didáctica al edificio escolar, la didáctica actualmente es una disciplina que tiene lugar en distintas instituciones y escenarios, como son museos o ambientes donde se promueven procesos educativos formales como no formales, en los que la función de la enseñanza se ha replanteado y ha trascendido los espacios tradicionales de la educación. La didáctica por tanto, retomando a Comenio, es una práctica y conocimiento cuyo valor hoy más que nunca debe ser contemplado como posibilidad de tener una mejor humanidad y ello no es exclusivo de una sola institución sino del conjunto de la sociedad.

Dado que la didáctica es la disciplina que establece la práctica de la enseñanza desde los contextos socioculturales en que se inscribe y a su vez se concibe a la enseñanza como una práctica humana intencional enmarcada por las pretensiones de su contexto social, se entiende que la didáctica está influida

por las cosmovisiones imperantes en cada época y que orientan, a su vez, la conformación de sus saberes a partir del proyecto social y del sentido e intenciones en que se inscriba la enseñanza.

Al respecto, Díaz Barriga (2009: 119) señala que; “a través de la didáctica se dan respuestas a los problemas que la educación enfrenta en un momento social determinado”, por tal motivo los conocimientos que produce la didáctica son consecuencia de su situación socio-cultural.

Si bien el hecho de delimitar a la didáctica no es una tarea sencilla por la complejidad que la caracteriza tanto a ella como a su objeto de estudio, en este trabajo se buscó esclarecer, en alguna medida, la noción sobre esta disciplina ya que, como fue advertido en este texto, la didáctica es un campo de conocimiento que mantiene un entramado y una pluralidad de saberes que la conforman.

Ahora bien se puede comprender que la didáctica es una disciplina que se ocupa de los procesos educativos especialmente la enseñanza y, por tanto, tiene a su cargo el desarrollar teorías que orienten la práctica de esta actividad. Para lograr este cometido la didáctica aún cuando no lo perciba estará influida de su medio social y cultural, y los saberes de otros campos disciplinarios, ya que desarrolla sus conocimientos en relación con otros, siendo la particularidad de esta disciplina buscar en todo momento los medios para hacer viable el proceso de aprendizaje por medio de la enseñanza.

Al hacer este análisis sobre la didáctica es claro que, los saberes de esta disciplina siempre se han desarrollado teniendo como referentes los conocimientos científicos y esto se puede ver desde el legado de Comenio, quien se valió del método científico para proponer un método de enseñanza en las escuelas, así se incorporaron los saberes de la ciencia y sus nuevos descubrimientos para establecer un método que lo llevará a concretar una enseñanza universal y permitiera educar a las personas conforme a las exigencias sociales que se impusieron en ese momento.

Por otra parte, desde el siglo XIX en el campo de la didáctica se suscitaron diversos acontecimientos que trastocaron los conocimientos que se definen en esta disciplina, la diversificación de la enseñanza se dio al amparo del paradigma positivista y la creación de las ciencias de la educación. Son estos saberes los que han llevado a la didáctica a tener una mayor cercanía con otros campos disciplinares y a desarrollar principalmente su dimensión de didácticas especiales, en apego a las necesidades de los contenidos disciplinares que se enseñan.

Cabe mencionar que no ha sido interés de este trabajo deconstruir o entrar en la controversia sobre el carácter científico de la didáctica, lo que en cambio se ha hecho es rescatar la visión que la didáctica tiene de sí misma y en la que es patente su intención de constituirse como un saber que parte del conocimiento científico y en relación con lo pedagógico.

El hecho de que la didáctica haya centrado su trabajo en las didácticas especiales es una consecuencia de su crecimiento como disciplina y de la necesidad que se tuvo por diversificar su sentido en correspondencia con la situación educativa que le enmarcó. El proyecto de enseñanza que anheló Comenio en el siglo XVII estaba superado en parte por la cantidad de instituciones educativas que existían tras la masificación escolar. A este contexto habría que añadir la diversificación de los contenidos escolares que requirieron encontrar formas diferenciadas de enseñarlos, por tanto la segmentación de la didáctica fue el medio que se adoptó para lograr la actualidad del conocimiento didáctico.

De esta situación, el trabajo pendiente que tiene la didáctica es recuperar su dimensión pedagógica, pues aún cuando se conforme una disciplina por cada ciencia la reflexión sobre el sentido de la didáctica y las intenciones de enseñanza que persiga será una tarea que es particular de la pedagogía. El hecho de que la didáctica se pretenda sólo como un mero instrumento que facilita la enseñanza de los contenidos académicos no anula el sentido pedagógico que posee, pues los saberes que desarrolla la didáctica en la

escuela y fuera de ella, sólo tendrá sentido si se cuestiona pedagógicamente la intención de ésta y se reflexiona en cuanto su existencia.

Al conformarse la didáctica bajo la luz de la pedagogía se identifican dos dimensiones; una que le favorece al dotarla de una visión más integral sobre la enseñanza y otra que es resultado del prejuicio sobre el estatus científico de la pedagogía, y que se traduce en la herencia de sus conflictos epistémicos que tiene origen en el hecho de no poseer un campo disciplinar suficientemente consolidado así como no contar con un método propio, producto de un proceso de conformación semejante al de otras ciencias.

Si bien no se logra precisar una definición particular que describa lo que es la pedagogía y la didáctica, al menos se puede concluir de todo lo anterior que, al momento de hablar sobre pedagogía siempre se hará en función de la educación y, al abordar la didáctica se referirá a ésta en todo momento con la enseñanza (Moreno de los Arcos, 1999). Por tanto, la didáctica como disciplina en permanente conformación no debe olvidar que dentro de su campo de conocimiento siempre se han conjugado diversos referentes de la ciencia y un enfoque pedagógico que le demanda en todo momento tener claridad sobre su sentido educativo.

La didáctica habrá de conformarse, junto con la pedagogía, como referentes fundamentales que den sentido a la encomienda educativa de nuestros tiempos, proponiendo formas creativas e innovadoras para alcanzar el ideal educativo que como sociedad nos hemos propuesto.

Fuentes Consultadas.

Bibliografía

Abbagnano, N. y A. Visalberghi, (1979). *Historia de la pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica.

Bachelard, G. (1980). *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI.

Basabe, L. (2007). "Acerca de los usos de la teoría didáctica", en Camilloni, A. W. (coord.), *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós, (pp. 201-231).

Basabe, L y E. Cols, (2007). "La enseñanza", en Camilloni, A. W. (coord.), *El saber didáctico*. Argentina: Paidós, (pp. 125-161).

Bedoya, J. I. (2005). *Epistemología y pedagogía. Ensayo histórico crítico sobre el objeto y método pedagógico*. Bogotá: Ecoe.

Camilloni, A. W. (2006). "De herencias, dudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica", en Camilloni, A. W. (coord.), *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós, (pp. 17-39).

-----, (2007a). "Didáctica general y didáctica específica", en Camilloni, A. W. (coord.), *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós, (pp. 23-39).

-----, (2007b). "El sujeto del discurso didáctico", en Camilloni, A. W. (coord.), *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós, (pp. 61-70).

-----, (2007c). "Los profesores y el saber didáctico", en Camilloni, A. W. (coord.), *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós, (pp. 41-60).

Civarolo, M. (2008). *La idea de didáctica: antecedentes, génesis y mutaciones*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

- Coll, C. (2001). *Psicología y currículum: una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. México: Paidós.
- Cols, E. (2007). "Problemas de la enseñanza y propuestas didácticas a través del tiempo", en Camilloni, A. W. (coord.), *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós, (pp. 71-124).
- Comenio, J. A. (2004). *Didáctica Magna*. México: Porrúa.
- Contreras, J. (1994). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid: Akal.
- Davini, M. C. (2006). "Conflictos en la evolución de la didáctica: la demarcación de la didáctica general y las didácticas especiales", en Camilloni, A. W. (coord.), *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós, (pp. 41-73).
- (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- De Alba, A. (1990). *Teoría y educación: en torno al carácter científico de la educación*. México: UNAM–CESU.
- Díaz Barriga, A. (1995). *Didáctica: aportes para una polémica*. Buenos Aires: Rei – Aique.
- , (2009). *Pensar la didáctica*. Buenos Aires: Amorroutu.
- Durán, N. (2012). "En defensa de una didáctica humanística", en Durán, N. (coord.), *La didáctica es humanista*. México: UNAM –IISUE, (pp. 11-36).
- Escribano, A. (2004). *Aprender a enseñar: fundamentos de didáctica general*. La Mancha: Universidad de Castilla.
- Feldman, D. (1999). *Ayudar a enseñar, relaciones entre didáctica y enseñanza*, Buenos Aires: Aique.

- Fenstermacher, G. y J. Soltis. (1998). *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gagné, R. (1975). *Principios básicos del aprendizaje para la instrucción*. México: Diana
- García, N. (2008). “Prólogo”, en Civarolo, M. *La idea de didáctica: antecedentes, génesis y mutaciones*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, (pp. 9-15).
- Habermas, J. (2001). *Ciencia y técnica como “ideología”*. España: Tecnos.
- Hoyos, C. (2010). “Epistemología y discurso pedagógico: razón y aporía en el proyecto de la modernidad”, en Hoyos, C. (coord.), *Epistemología y objeto pedagógico: ¿es la pedagogía una ciencia?* México: UNAM-IISUE, (pp. 19-40).
- Kuhn, T. (2012). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Latapí, P. (1993). “El pensamiento educativo de Comenio”, en Aguirre, G. (coord.), *Juan Amós Comenio: Obra, andanzas, atmósferas en el centenario de su nacimiento (1592-1992)*. México: UNAM-CESU, (pp. 139- 158).
- Litwin, E. (2006). “El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda”, en Camilloni, A. W. (coord.), *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós, (pp. 91-115).
- Mardones, J. M. (1991). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales: materiales para una fundamentación científica*. Barcelona: Anthropos.

- Meneses, G. (2010). "Epistemología y Pedagogía", en Hoyos, A. (coord.), *Epistemología y objeto pedagógico: ¿es la pedagogía una ciencia?* México: UNAM-IISUE, (pp. 41-91).
- Moreno y de los Arcos, E. (1999). *Pedagogía y ciencias de la educación*. México: Colegio de Pedagogos de México-UNAM.
- Pineau, P. (2001). "¿Por qué triunfó la escuela?", en Pineau, P. I. Dussel, y M. Caruso. *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós, (pp. 306-331).
- Rivera, A. (2010). "El debate epistemológico: una necesidad del proceso de investigación social", en Hoyos C. (coord.), *Epistemología y objeto pedagógico: ¿es la pedagogía una ciencia?* México: UNAM-IISUE, (pp. 107-117).
- Rosales, C. (1988). *Didáctica núcleos fundamentales*. Madrid: Narcea.
- Souto, M. (2006). "La clase escolar: una mirada desde la didáctica de lo grupal", en Camilloni, A. W. (coord.), *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós, (pp. 117-155).
- Xirau, R. (2012). *Introducción a la historia de la filosofía*. México: UNAM
- Zambrano, A. (2005). *Didáctica, pedagogía y saber*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- (2006). *Los hilos de la palabra, pedagogía y didáctica*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Zuluaga, O. (1993). "A partir y después de Juan Amos Comenio", en Aguirre, G. (coord). *Juan Amós Comenio: Obra, andanzas, atmósferas en el centenario de su nacimiento (1592-1992)*. México: UNAM-CESU, (pp. 281- 294).

----- (et al.). (2003). *Pedagogía y epistemología*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Hemerografía

Barco, S. (1989). "Estado actual de la pedagogía y la didáctica", en *Revista Argentina de Educación*, (nº 12), pp.7-23.

Picco, S. (2010). "Reflexiones en torno a la normatividad en la didáctica general", en *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. (nº 16), pp. 207-227.

Fuente electrónica

Toledo, U. (1998). "La Epistemología según Feyerabend", en *Cinta de Moebio: Revista Electrónica de Epistemología de Ciencias Sociales*. (nº. 4). [recuperado el 18 de abril de 2013], de << <http://www2.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/04/feye.htm> >>